





**L'expérience performative : les conditions du jeu performatif en vue de son enseignement.**

**par Marilou Desbiens**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de Maître en arts – profil enseignement et transmission**

Québec, Canada

© Marilou Desbiens, 2017

## RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise en arts, volet enseignement et transmission, porte sur les conditions du jeu performatif en vue de son enseignement auprès d'un groupe d'adolescents québécois. Cette problématique émane d'un questionnement portant sur la fonction de l'enseignement des arts dans l'école québécoise en tant que vecteur de construction identitaire. Fonction qui, selon mes constats, est défaillante.

Un outil d'enseignement à caractère pédago-didactique couronne cette recherche. Prenant la forme d'un recueil de propositions performatives à l'usage des responsables du développement des adolescents au moyen des arts, il a été développé à partir des conclusions tirées de cette recherche. Sous la forme pédagogique du jeu, elles sont construites à partir des caractéristiques communes de l'adolescence et de l'*art performance*.

Ce mémoire est composé de quatre chapitres dont les titres émanent des concepts clés de la problématique soit l'adolescence, le jeu performatif et l'enseignement. Le dernier chapitre est consacré au recueil d'expériences performatives.

L'intégration de ces trois concepts clés de la problématique à l'outil pédagogique final s'est harmonisée grâce à plusieurs expérimentations artistiques. Ce recueil de jeu performatif offre une conciliation des éléments caractéristiques majeurs à son enseignement auprès d'un groupe d'adolescents québécois.

Mots clés : Adolescence, jeu, art performance, performatif, identité, enseignement, développement.

## Table des matières

<b>RESUME.....</b>	<b>II</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>4</b>
<b>DEDICACE .....</b>	<b>5</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1 .....</b>	<b>12</b>
<b>L'ADOLESCENCE .....</b>	<b>12</b>
1.1 APPROCHE HISTORIQUE .....	14
1.2 APPROCHE THÉORIQUE .....	20
1.3 APPROCHE EXPÉRIENTIELLE .....	22
<b>CHAPITRE 2 .....</b>	<b>25</b>
<b>LE PERFORMATIF .....</b>	<b>25</b>
2.1 APPROCHE HISTORIQUE .....	28
2.2 APPROCHE THÉORIQUE .....	31
2.3 APPROCHE EXPÉRIENTIELLE .....	36
<b>CHAPITRE 3 .....</b>	<b>43</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>43</b>
3.1 APPROCHE HISTORIQUE .....	45
3.2 APPROCHE THÉORIQUE .....	49
3.3 APPROCHE EXPÉRIENTIELLE .....	56
<b>CHAPITRE 4 LE RECUEIL D'EXPÉRIENCES PERFORMATIVES.....</b>	<b>61</b>
4.1 DESCRIPTION DE L'OBJET.....	62
4.2 RAPPORT AVEC L'ENSEIGNANT(E) .....	66
4.3 RAPPORT AVEC L'ÉLÈVE.....	69
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>76</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>80</b>
ANNEXE 1.....	81
ANNEXE 2.....	84
ANNEXE 3.....	88
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>88</b>

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Généalogie du happening et de Fluxus. Olivier Lussac, <i>Happening &amp; Fluxus, polyexpressivité et pratique concrète des arts</i> , 2004.....	34
FIGURE 2 : Impérative gauche. 2014, Installation vidéo/performance, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 801 : Atelier de production et démarche critique. Professeur : Marcel Marois. Photo : Marilou Desbiens.....	37
FIGURE 3 : Faire écho. 2014, Installation/performance, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 801 : Atelier de production et démarche critique. Professeur : Marcel Marois. Photo : Marilou Desbiens.....	38
FIGURE 4 : X, 2015, Performance, Collaboratrice : Lilia Desbiens, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 817 : Production en art. Professeur : Constanza Camelo. Photo Jérémie Bellemare.....	42
FIGURE 5 : Impérative gauche. 2014, Installation vidéo/performance, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 801 : Atelier de production et démarche critique. Professeur : Marcel Marois. Photo : Marilou Desbiens.....	60
FIGURE 6 : Faire écho. 2014, Installation/performance, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 801 : Atelier de production et démarche critique. Professeur : Marcel Marois. Photo : Marilou Desbiens. ....	61
FIGURE 7 : X, 2015, Performance, Collaboratrice : Lilia Desbiens, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi. Cours 7Art 817 : Production en art. Professeur : Constanza Camelo. Photo Jérémie Bellemare.....	62

## DÉDICACE

Cette recherche est dédiée aux femmes de ma vie. D'abord à ma fille Odile qui, par sa naissance, a suscité ce fort désir d'enseignement. En mettant cet enfant au monde, je me suis engagée à tout faire pour rendre son environnement meilleur. Cet enfant a inspiré cette recherche à plusieurs niveaux. Je souhaite qu'à mon tour, je puisse l'inspirer à aller jusqu'au bout de ses ambitions, par l'entremise de ce travail.

Elle est ensuite dédiée à ma mère qui a su me montrer la valeur du jeu et de la créativité en tant que richesse surpassant la valeur monétaire. C'est par tout ses « *je suis fière de toi* » que j'ai pu m'accepter telle que je suis, et ce, très tôt dans ma vie.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Constanza Camelo Suarez, qui a su me diriger dans ce projet d'études. Elle est une source d'inspiration en tant qu'artiste ainsi que sur ce que doit être une bonne pédagogue.

Un merci spécial aux membres de mon jury : Madame Sylvie Morais, Madame Sylvie Tourangeau et Madame Constanza Camelo. Merci de me faire bénéficier de votre expérience.

Merci à Madame Christine Couture, Madame Linda Paquette, Madame Sylvie Morais et Monsieur Michaël La Chance, tous quatre professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour le précieux temps de consultation accordé.

Merci à Justine Valtier et Marielle Couture pour votre œil et vos connaissances en graphisme.

Pour terminer, merci à l'Université du Québec à Chicoutimi et particulièrement au département des arts et lettres pour le soutien financier dont j'ai bénéficié.

## INTRODUCTION

Cette recherche s'articule suivant la problématique qui détermine quelles sont les conditions du jeu performatif en vue de son enseignement-transmission auprès d'un groupe d'adolescents québécois. La question principale est la suivante : est-ce que les adolescents pourraient bénéficier d'outils de construction identitaire par la pratique du jeu performatif? Pour répondre à cette question, il faut d'abord déterminer l'angle par lequel générer de nouveaux outils pédagogiques de construction identitaire.

L'objectif de cette recherche est de développer un outil d'enseignement-transmission du jeu performatif. Cet outil prend la forme d'un cahier d'exercices réunissant trente-cinq (35) propositions d'expériences performatives. Il s'adresse aux responsables du développement des adolescents par le biais des arts. Les jeux qui y sont suggérés tiennent compte de la progression des apprentissages du premier et du deuxième cycle du secondaire, ce qui rend cet outil de travail compatible avec le reste des disciplines que l'adolescent développe pendant son cheminement scolaire. Il s'agit d'un référentiel adapté tant aux adolescents du Saguenay Lac-St-Jean qu'au cadre pédagogique dans lequel ils évoluent.

Cette recherche est issue d'un constat des lacunes de la formation générale des adolescents fréquentant les écoles secondaires de ma région. Dans ma fonction d'enseignante suppléante en arts plastiques, je visite régulièrement tous les élèves des quatre polyvalentes de la commission scolaire à laquelle je suis



rattachée. Lors de ces suppléances, j'ai pu remarquer que certains adolescents souffraient de complexes sur le plan de l'identité. Certes, quoiqu'il s'agisse d'un phénomène classique propre à cette période de la vie, il demeure que l'école québécoise gagnerait à mettre en place des éléments de développement visant la confiance et le développement de soi.

La pratique de l'*art performance* m'a permis d'avoir cette confiance en moi. Non pas pour le statut d'artiste qu'elle m'a conférée, mais pour ce qu'elle me permettait de découvrir sur moi, grâce au développement d'un méta langage véhiculant les émotions les plus profondes. De plus, étant donné que la pratique de l'art performance est une pratique artistique reconnue et que l'enseignement des arts contribue au développement identitaire des adolescents, il semble pertinent d'intégrer les éléments de l'art performance dans le cursus scolaire des jeunes fréquentant l'école secondaire québécoise.

C'est par une réflexion sur mon passé d'artiste en art performance que j'ai élaboré une prémisse selon laquelle la pratique d'une forme d'art basée sur l'intériorité et non sur une technique qui se réfère aux savoir-faire, peut se montrer un outil efficace et complémentaire de construction identitaire chez l'adolescent québécois.

Il suffit de poser un regard sur une société pour constater l'efficacité de son système d'éducation. Lorsque je regarde la société à laquelle j'appartiens, je constate que le stress, l'anxiété, l'apparence, la surconsommation et la culture de

la haine sont au cœur de mes observations. Nombreux sont les événements des dernières années qui corroborent mes dires. En ce sens, le jeu performatif, concept pédagogique issu de cette recherche, peut se montrer déterminant dans le système de valeurs et d'actions véhiculé par la société de demain.

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être - son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde.<sup>1</sup>

Le rapport entre la présentation théorique du cheminement artistique que propose le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et les attentes gouvernementales quant à la progression des apprentissages en arts est paradoxal. L'enseignant en arts plastiques et en art dramatique doit alors faire un choix entre les apprentissages techniques (savoir-faire), et les apprentissages personnels et sociaux (savoir-être). De même, les enseignant(e)s en arts plastiques au primaire et au secondaire sont rapidement contraints à faire réaliser du « beau » dans leurs cours. Les attentes ministérielles quant aux savoir-faire sont énormes et quantifiables, au détriment du développement de savoir-être que l'élève devrait également développer par le biais des arts. Ce fait a pour

---

<sup>1</sup> Extrait du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), présentation du domaine des arts, enseignement secondaire premier cycle.

conséquence de créer un manque d'outils grâce auxquels l'adolescent est susceptible de se construire sur le plan de l'identité.

Les jeux performatifs qui composent l'outil pédagogique final ont été développés de manière heuristique. Cette méthodologie développée par Eric Craig (1988) met l'accent sur un processus de découverte basé sur l'intuition, l'observation et la créativité. Elle s'apparente au processus de création et propose une investigation exploratoire basée sur la « découverte informée » d'un sujet de recherche. Le terme « informé » est ici utilisé pour décrire les éléments de compréhension qui relèvent des concepts clés composant la problématique de la recherche-crédation. L'objectif de cette recherche, c'est-à-dire l'outil pédagogique, est considéré comme un travail de création, dont une partie est élaborée à partir de connaissances qui émergent également de la création, j'ai utilisé une approche heuristique comme chemin de résolution emprunté pour l'ensemble de cette recherche.

L'issue de cette problématique se trouve autant dans des affiliations théoriques que les sous-questions qui s'y rattachent ont été verbalisés suite à des explorations artistiques. Ainsi, trois œuvres performatives et mon expérience d'enseignante sont à la base de cette recherche. Ces travaux pratiques sont conjugués avec mes ancrages théoriques afin de créer cet ouvrage sur lequel je me suis basée pour construire mon outil pédagogique final.

Ce type recherche est inédit. À ce jour, aucune recherche n'offre un cadre théorique sur cette combinaison précise d'éléments reliés à l'adolescence, à l'art performance et à l'enseignement. Pour la réaliser, j'ai dû isoler ces concepts clés de la problématique et les explorer individuellement. Dans ce sens, mon approche méthodologique est composite. Elle oscille entre la recherche-action et la recherche-crédation. D'un côté, elle conjugue des expérimentations d'ordre empirique à des filiations théoriques afin de créer des propositions suivant un modèle de Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ) classique afin de mieux y intégrer une nouvelle didactique relevant de l'art actuel. Ainsi, chacun des trois premiers chapitres porte sur un concept précis soit l'adolescence, le performatif et l'enseignement. Le quatrième chapitre est quant à lui, consacré à l'outil d'enseignement, construit à partir de la conjugaison des éléments élaborés dans les précédents chapitres. Pour conclure, un survol des portées et des limites de cette recherche sera exposé.

## **CHAPITRE 1**

### **L'adolescence**

## CHAPITRE 1

### L'adolescence

Ce premier chapitre fait état de la période reliée l'adolescence. Pour ce faire, un survol historique de cette période de la vie sera mis en lumière. Par la suite, j'explorerai comment certains penseurs, qui se sont précisément penchés sur l'adolescence, expliquent les caractéristiques typiques qui font de l'adolescence une période particulière dans le développement de l'individu. Pour conclure, le rapport sensible apporté par mes créations terminera ce tour de piste sur ce concept qu'est l'adolescence.

Qu'est-ce que l'adolescence aujourd'hui? C'est par une recherche-crédation que j'ai tenté de définir et de comprendre ce concept majeur dans la résolution de ma problématique. L'adolescence est une période charnière de la vie, généralement située entre douze (12) et dix-sept (17) ans au Canada. Elle se caractérise par le développement du système endocrinien sur le plan physique et par un fort questionnement identitaire sur le plan psychologique.

Cette définition est construite à partir d'une sous question inhérente à la problématique. En effet, ce concept n'a pas toujours existé tel que nous le connaissons aujourd'hui dans notre société occidentale. Les paragraphes suivants éclairciront quelques-uns des éléments clés de l'émergence de ce concept à travers l'histoire et ses penseurs.

## 1.1 Approche historique

L'histoire de l'adolescence, sous un angle philosophique, est sans doute aussi complexe que le concept lui-même. En effet, un jeu de va-et-vient s'est installé dans l'histoire à reconnaître ou non cette période de la vie. Chose certaine, il existe pour tous cette période commune où le corps se transforme et prend l'apparence d'un corps adulte. Si l'adolescence telle que nous la connaissons aujourd'hui est une construction occidentale, il n'en est pas moins primordial de considérer cette période comme étant importante dans le développement qualitatif des adultes de demain.

À l'adolescence, le corps se développe de façon spectaculaire. À aucun moment de la vie postnatale, exception faite de la première année, la croissance n'est aussi rapide. Le corps subit alors une véritable métamorphose. De nouvelles fonctions apparaissent, les capacités physiques sont modifiées, l'enfant se transforme en adulte. Subjectivement, ce processus est imprévisible et il se réalise indépendamment de la volonté de l'individu qui le vit. Or, comme le corps est la base concrète de notre identité personnelle, sa transformation est à l'origine d'une certaine dose d'anxiété et d'interrogations qui ont leur importance pour l'adaptation future (quand cela va-t-il commencer pour moi? Quand cela va-t-il s'arrêter? Qui vais-je devenir?)<sup>2</sup>

Cette recherche ne prétend pas tracer des frontières précises de cette période, car elle est propre à chacun, de là sa complexité. Notre société québécoise reconnaît l'importance de cette période de la vie en rendant, notamment, l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. De même, l'accessibilité légale au monde du travail est également fixée à cet âge. Dans un souci normatif,

---

<sup>2</sup> CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, 1982, p.35.

je ferai référence, tout au long de ce mémoire, aux adolescents en tant que jeunes Québécois fréquentant l'école secondaire, qui se termine généralement à dix-sept (17) ans. Les conditions du jeu performatif, sur lesquelles est construite la production finale de cette recherche, tiennent également compte de cette généralité.

Si la notion d'adolescence est propre à notre époque, c'est qu'elle a su faire réfléchir nombre de théoriciens au fil du temps. De tous les penseurs du développement humain, de Platon jusqu'au moyen âge, l'adolescence a correspondu, selon chacun d'eux, au passage d'un stade à un autre où se mêlaient utopie, agressivité, identité, force, courage, détachement et prise de choix. Ce n'est qu'après l'apparition des théories de Darwin sur l'évolution que l'interaction sujet-milieu fut considérée dans les théories du développement humain. Parallèlement, à peine quelques années plus tard, en Europe, les autorités ont décidé de retarder l'âge légal du mariage afin de ralentir la croissance démographique ce qui a eu pour conséquence de créer un véritable espace-temps favorable à l'épanouissement de cette période de la vie.

Dans la Grèce classique, Platon évoque cette période charnière par le passage de la première couche vers la deuxième couche de l'âme caractérisé par l'agressivité et le courage. C'est au début du XXe siècle que Sigmund Freud et sa fille, Ana Freud, distinguent l'adolescence par une fonction défensive des pulsions menaçant ainsi le contrôle de soi. Élève de Sigmund Freud, Erik Homburger Erikson décrit le développement de l'individu en huit phases, chacune se



caractérisant par un conflit à résoudre. Le stade de l'adolescence se situe de douze (12) à dix-huit (18) ans, qu'il décrit comme celui de la crise d'identité, se définit par une opposition entre l'identité et la diffusion des rôles où de nouvelles limites ont à être définies grâce à une exploration des possibles. Ce conflit doit, selon Erikson, être résolu de façon constructive afin de pouvoir l'intégrer de façon positive et ainsi atteindre un nouveau stade.

[...] Pour lui (l'adolescent), c'est une période de recherche, d'introspection et d'exploration à partir de laquelle surgit l'identité. Celle-ci constitue un phénomène d'intégration des éléments d'identification des stades précédents (confiance, autonomie, initiative et compétence), du potentiel et des habiletés actuelles ainsi que des aspirations futures. Le défi d'établir une identité personnelle en évitant la diffusion des rôles ou la confusion de l'identité implique d'abord l'établissement d'un bilan personnel de la part de l'adolescent : qui suis-je? D'où est-ce que je viens? Où vais-je? Ces questions sont individuelles et privées, et personne ne peut y répondre pour autrui. Cependant, la présence dans l'environnement de points de repère pour établir l'histoire ou la tradition personnelle pourra aider le jeune à effectuer ce bilan et à choisir des valeurs conséquentes.<sup>3</sup>

Certes, la question de l'identité est un concept en soi qu'il me semble impossible d'analyser de façon concrète puisqu'elle diffère d'individu en individu. La notion de tiers inclus apporté par Stephane Lupasco abonde dans ce sens ainsi que la notion d'interaction sujet-milieu éclaircie par Charles Darwin. Erikson tente d'expliquer le concept de « frontière du moi » de la façon suivante :

Plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante. On peut seulement l'explorer en constatant, dans toutes sortes de contextes, à quel point elle est indispensable.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, 1982, p.15.

<sup>4</sup> ERIKSON, Erik Homburger. *Adolescence et crise; la quête de l'identité*, 1972, p.1.

Cette dernière phrase est plus que parlante pour moi lorsque je la mets en lien avec ma problématique. La pratique du jeu performatif amène son lot d'expériences et surtout offre un contexte nouveau à ces expériences. Nous y reviendrons au chapitre suivant lorsqu'il sera question du jeu performatif.

Pendant la première partie du XXe siècle, l'anthropologue Margaret Mead, après l'observation d'une société orientale isolée aux îles Samoa, vérifie son hypothèse sur le rôle du facteur biologique dans le développement de l'individu. Elle soutient que ce dernier n'est pas aussi central dans le développement, mais que c'est davantage le facteur culturel qui l'est. En effet, les théories biologiques et dynamiques des penseurs précédents sont toutes construites en escalier, en échelle ou en palier sur lequel notre société occidentale se base pour construire le cadre développemental d'un jeune (famille, école, centre sportif, contenu scolaire, etc.). Or, c'est justement cette frustration, toujours selon Mead, de ne pouvoir avoir accès à son rythme aux différents aspects de la vie qui crée la fameuse crise d'adolescence. Mead cite en exemple l'accès à la sexualité ainsi que le rapport dominant/dominé ; elle a observé, lors d'un passage aux îles Samoa que les jeunes d'une même famille assistaient aux accouchements de la mère, créant ainsi un accès au monde de la sexualité. Également, la mère n'utiliserait pas d'autorité chez l'un de ses jeunes enfants si un de ses aînés est en mesure de le faire, et ce dès l'âge de 6-7 ans. Par conséquent, il peut exercer la tâche de dominant et non toujours de dominé. De cette façon, le passage de la petite enfance vers l'âge adulte chez ce peuple de Polynésie se fait tout en douceur et en fluidité. Certes, l'approche anthropologique de Mead n'est pas basée sur des macros sociétés

comme la nôtre. Par contre, je crois qu'il est pertinent de considérer ce facteur culturel ainsi que la valeur d'un renversement des rôles comme très importants dans la pédagogie des éducateurs des enfants occidentaux.

Les jeux performatifs proposés dans le recueil expérientiel abondent en ce sens. Ils sont autant axés sur le réinvestissement des expériences antérieures que sur la compréhension de la nouvelle corporalité. Également, les contraintes de créations proposées sont conçues pour être détournées de façon créative. Ce qui, d'après moi, favorise le processus d'individuation du jeune.

L'utilisation du mot « crise » me semble galvaudée en ce qui a trait à l'identité. En effet, ce mot est utilisé non pas pour exprimer l'aspect violent du terme, mais l'évoque tout de même. Cette violence est loin d'avoir besoin d'être vécue par la majorité des adolescents, contrairement à la croyance populaire. L'adolescence est une période d'entre-deux, où l'identité ne trouve plus ses assises dans ses anciens fondements et cherche à en enclencher de nouveaux. Pour cette raison, j'utiliserai le terme « quête identitaire », car le projet final de cette maîtrise, dont ce mémoire se fait l'accompagnateur, se veut un outil pour accéder à de nouvelles expériences, à de nouveaux contextes afin de réajuster les ancrages identitaires des adolescents chez certains et de les confirmer chez d'autres. De plus, lors d'un entretien avec la professeure en psychologie Linda Paquette<sup>5</sup>, celle-ci m'informait que seulement 20% des adolescents vivent ce que

---

<sup>5</sup> Linda Paquette est professeure en psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

l'on appelle une « crise » et que la moitié d'entre eux allaient développer des comportements nécessitant une intervention policière.

Lors de mes périodes de suppléances en arts plastiques, il est fréquent que mon rôle soit davantage lié à la gestion de classe plutôt qu'à la didactique; les élèves étant souvent déjà en projet. Ma tâche consiste principalement à circuler entre les îlots de travail afin de répondre aux questions ainsi qu'à fournir des pistes de solutions techniques aux élèves. Au travers de cette tâche, j'en profite pour connaître les adolescents d'aujourd'hui. Le fait d'être une simple suppléante amène des confidences faciles à obtenir sur leur réalité. Ils me parlent de leurs perceptions de l'amitié, de l'amour, de la santé physique et mentale, mais également de consommations, de leurs bêtises, de leurs fiertés et de leurs aspirations futures. Ainsi, j'ai constaté que la crise associée à l'adolescence n'est pas tant une crise qu'une période de positionnement et d'introspection. En effet, grâce à cette « observation active » j'ai pu connaître des adolescents coopératifs et impliqués dans leur cheminement, mais également étourdis dans un univers de place à prendre dans un monde de plus en plus vaste.

Il me semble important de rappeler ici que cette quête identitaire ne se vit pas seulement à l'adolescence. Elle n'est évidemment pas la seule période charnière de la vie où l'individu ressent le besoin de se situer sur le plan de son identité. Seulement, cette période charnière qu'est l'adolescence est

pratiquement vécue par tous les jeunes dans ce laps de temps, c'est-à-dire généralement entre douze (12) et dix-huit (18) ans.

## **1.2 Approche théorique**

Selon le socio-anthropologue David Le Breton, cette « quête identitaire » chez plusieurs adolescents trouve écho dans la prise de risque. Nous le voyons notamment dans des cas de vitesse au volant, de la hausse des infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) chez les jeunes, de la prise d'alcool, des troubles alimentaires, etc.

Pour David Le Breton, le corps est l'interface par laquelle s'opère une recherche de sens. La douleur, la prise de risque par le vertige, la survie, l'affrontement ou la blancheur, s'inscrivent dans cette tentative de palier un déficit de signification vécu par des adolescents mal dans leur peau.<sup>6</sup>

Pour lui, ce n'est pas le besoin de prendre des risques chez l'adolescent qui est malsain, mais bien la manière de prendre des risques. Le Breton indique à titre d'exemple les sports extrêmes qui, encadrés, peuvent aussi bien répondre à ce besoin et qui sont beaucoup moins lourds de conséquences que, par exemple, la consommation de drogues.

Ces prises de risques sont autant d'ordre social qu'introspectif, c'est-à-dire qu'elles servent à réguler les émotions autant qu'à trouver sa place parmi ses pairs. Cependant, cette place si durement acquise est fragile. La possibilité de la

---

<sup>6</sup> LACHANCE, Jocelyn. *Socio-anthropologie de l'adolescence; lecture de David Le Breton*, 2012, p.68.

perdre est omniprésente, et ce, de façon constante. C'est ce roulement d'expériences variées qui, conjuguées ensemble, outillent le jeune à affronter le monde adulte et à y prendre la place qui lui convient. Paquette (2016) explique que cette responsabilisation face au risque chez l'adolescent se fait par la conjugaison de l'expérientiel avec le développement neuronal qui s'opère du cervelet vers les neurones miroirs (zone frontale), responsables notamment de l'empathie et du processus affectif de l'individu. En d'autres termes, le développement ascendant du cerveau génère des besoins expérientiels afin d'accéder à une autre étape de ce développement neuronal, ce qui permet de devenir un individu mature, réfléchi et conscient à son plein potentiel.

Il ne s'agit plus de faire comme, mais bien de faire selon. Dans ce contexte, les conduites à risque ont leur place dans une société qui valorise l'expérience et donne au vécu une certaine autorité. Car il s'agit bien ici de faire ressentir dans sa chair des sensations inédites, de dépasser, en quelque sorte, le rapport quotidien au monde devenu insupportable. Vitesse, fugue, sexualité à risque, consommation de psychotropes : les démarches sont variées, mais chacune de ces conduites propose une modification du rapport au monde, notamment par la fabrication momentanée de sensations extraordinaires, au sens où elle marque une certaine rupture avec le quotidien. À l'adolescence, cette quête de sensations n'est pas anodine, dans la mesure où elle s'effectue dans le contexte de bouleversements corporels. Au sentiment vécu parfois douloureusement de perdre le contrôle de son corps, de ne plus en comprendre les sensations qui le traversent, le sujet s'offre le plaisir de créer pour lui-même un autre rapport sensible au monde. Il transforme du coup, en jouant avec et sur son corps, ce sentiment de perte en sensation de contrôle.<sup>7</sup>

Dans le même sens, Linda Paquette (2016) explique que la prise de risque chez l'adolescent peut se manifester pour plusieurs raisons. Outre le

---

<sup>7</sup> LACHANCE, Jocelyn. *Socio-anthropologie de l'adolescence; lecture de David Le Breton*, 2012, p.69.

facteur d'acceptabilité sociale et de dépassement de soi, un facteur neurobiologique, des constructions sociales genrées transmises de génération en génération et la difficulté à verbaliser les émotions vécues sont à l'origine également de ce besoin d'émotions fortes chez l'adolescent.

Je crois que la pratique du jeu performatif offre son lot d'expériences à risques. Le seul fait qu'un individu laisse émerger la poésie de gestes, d'actions lors d'une représentation est un risque en soi. Plusieurs théoriciens de l'art ainsi que plusieurs artistes de l'*art performance* décrivent ce dernier comme un art du risque, un art du faire et du laisser-faire. L'acte pour l'art, l'acte du corps comme véhicule de la conscience et de l'inconscience, peut certainement constituer un risque pour l'individu le pratiquant.

De ce fait, les nouvelles facultés physiques, le bouleversement psychologique et l'ancrage identitaire nébuleux d'un adolescent font que ce dernier peut aisément ressentir ce vertige tant recherché dans la pratique du jeu performatif.

### **1.3 Approche expérientielle**

Mon expérience pédagogique m'a permis de constater cette notion de prise de risque à l'adolescence. Dans les différents cours d'arts que j'enseigne depuis 2012, je commence souvent mes périodes de travail par une période de réchauffements physiques. À la fin de cette dernière, je mets toujours une musique rythmée et j'invite les élèves à danser les yeux fermés. Cette activité, qui pourrait

s'avérer contraignante, exige au contraire de l'élève un énorme effort pour développer la confiance en soi et établir des repères personnels lorsqu'il est question d'aller se chercher un exutoire. Ici, l'élève doit utiliser son corps dans sa dimension incarnée, c'est-à-dire qu'il doit puiser au fond de son être afin de pouvoir réaliser l'exercice demandé.

Lors d'une période de suppléance, j'ai proposé à ma classe de jouer à *Ruban*. Ne répondant pas du tout aux consignes du jeu, une élève s'est retirée dans un coin avec une roulette de ruban adhésif rouge. Elle s'est mise à former un grand A avec son ruban au sol, la barre transversale de son A dépassait rappelant le symbole de l'anarchie véhiculée par le mouvement punk. Lentement, elle s'est mise à refermer les angles délimités par la forme avec son ruban, ce qui recréait la forme d'une dentelle rouge au sol. Lors du retour, je lui ai demandé ce qu'elle voulait exprimer par son action, ce qu'elle avait en tête lorsqu'elle la réalisait. Elle m'a répondu qu'elle l'ignorait, mais qu'elle avait simplement ressenti une paix profonde lors de son action. J'ai alors compris que son inconscient était entré en piste et que celui-ci pouvait faire évoluer son regard sur le monde. Il est donc possible de conclure que son action était de l'ordre de l'intuition et de la découverte.

Dans cette présente recherche, j'ai constaté qu'il y avait un fossé entre moi et le concept d'adolescence; malgré le fait que j'ai moi-même été adolescente avec tous les changements inhérents à cette période, les autres périodes charnières de ma vie m'empêchaient de me replonger dans l'état affectif de l'adolescence. Il



devient donc difficile d'extraire ces nouvelles constructions afin de me rapprocher de l'affect relié à cette période de la vie. Dans le but de maximiser mon niveau d'empathie à l'égard de la réalité propre à cette période et d'atteindre cet état, j'ai dû trouver un moyen d'y accéder autrement que par le simple souvenir.

À travers diverses expériences artistiques réalisées pendant mes études, j'ai pu me sensibiliser avec le concept d'adolescence et renouer avec mon propre affect d'adolescente. J'ai donc pu relever les éléments qui me séparaient de mon adolescence, à savoir le goût du risque, du détournement, de la confrontation et de la provocation.

Ces derniers éléments sont les axes centraux dans la construction des jeux performatifs et de leur enseignement auprès d'un groupe d'adolescents. Ils seront conjugués avec les éléments du performatif afin de créer des jeux dont ils seront le pivot.

## **CHAPITRE 2**

### **Le performatif**

## CHAPITRE 2

### Le performatif

Afin de déterminer les conditions du jeu performatif en vue de son enseignement auprès d'un groupe d'adolescents, j'ai dû me pencher sur le concept d'art performance afin d'en extraire les notions caractéristiques pour ensuite les traduire sous la forme de jeux.

Dans ce chapitre, j'aborderai le concept du performatif sous différents angles. Ce concept issu des fondements de l'art performance est l'un des éléments clés de ma recherche. D'abord, j'éclaircirai ma position sur la définition de l'art performance ainsi que du performatif parmi celles inventoriées. Ensuite, je ferai un survol historique de ce que je considère les assises de cette forme d'art. Troisièmement, je me pencherai précisément sur le concept du performatif sous un angle linguistique. Enfin, je bouclerai ce chapitre par une analyse du performatif dans mes créations artistiques.

Il est difficile d'offrir une définition exacte de ce qu'est l'art performance. En effet, l'artiste et penseur Richard Martel explique qu'il y a autant de types de performances que d'artistes performeurs. Toutefois, dans la majorité des définitions lues, les théoriciens de cette forme d'art s'entendent pour dire qu'une conjugaison entre le corps, le temps et l'espace est nécessaire afin de créer une œuvre performative. La définition de l'art performance que j'ai composée n'a donc pas été créée dans le but d'exclure des actions de cette discipline, mais bien d'y offrir un cadre référentiel afin de pouvoir y construire des assises didactiques dans

un cadre éthique adaptées aux caractéristiques de l'adolescence relevées dans le chapitre précédent.

*Art performance : Forme d'art vivant, exempt d'interprétation (de jeu d'acteur), utilisant le corps, le temps et l'espace comme principaux matériaux afin de créer une métaphore esthétique, un état émotionnel et/ou une réflexion intellectuelle chez le spectateur et chez le performeur.*

Le terme « exempt d'interprétation » est ici utilisé non pas dans le sens de la lecture d'une œuvre, mais bien dans l'exécution du geste de l'artiste. Il est très important, dans la suite de la lecture de ce mémoire, de comprendre que les actions d'une œuvre performative ne doivent pas être jouées comme on joue une pièce de théâtre, mais bien exécutées avec la présence de l'artiste.

Que les élèves réalisent des œuvres performatives n'est pas mon objectif. Je ne cherche pas à enseigner l'art performance, c'est-à-dire à former des artistes performeurs. Par contre, je souhaite, par cette discipline, initier les adolescents aux éléments du performatif afin de les aider à se situer en tant qu'individu. Le terme performatif est ici utilisé pour son suffixe *if* qui signifie *qui a les caractéristiques de*.

## 2.1 Approche historique

Afin d'extraire ces caractéristiques, j'ai regardé comment le traitement du corps, du temps et de l'espace ont évolué en combinaison avec les thèmes récurrents des préoccupations artistiques et sociales tout au long de la première partie du XX<sup>e</sup> siècle.

Au début du siècle dernier, lorsque les ancrages artistiques étaient bien établis autour des beaux-arts, les artistes visuels, ainsi que les artistes de la scène, se sont mis à poser un regard critique sur leur propre travail. Cette période d'avant-garde cherchait à redéfinir la notion d'art en remettant en question ses propres fondements. Davantage influencé par le quotidien immédiat ainsi qu'extrêmement stimulés par l'essor industriel propre à cette période, les artistes se sont approprié les concepts liés à ces changements. Ainsi, les notions de vitesse, de dynamisme, de danger, de mécanisme, de risque, de provocation, de détournement du vivant, etc. commencent à s'intégrer tant dans le visuel que dans le discours des différentes formes d'art de l'époque. Naquit alors graduellement une forme d'art interdisciplinaire qui cherche à désintégrer les cloisons entre les disciplines artistiques et la vie quotidienne. Le théâtre déclamatoire, les ballets théâtraux, le *bruitisme* en sont des exemples.

Il s'agit selon moi des premiers germes de ce qu'est aujourd'hui l'art performance. Filippo Tommaso Marinetti, dans son premier Manifeste du futurisme en 1909 nomme ces thèmes encore très présents aujourd'hui dans la pratique de

l'art action : « Nous voulons chanter l'amour du risque, l'habitude de l'énergie et de la témérité »<sup>8</sup>

Le traitement de la temporalité chez les surréalistes laisse entrevoir des racines du traitement de la temporalité en art performance aujourd'hui. C'est le cas notamment du film *Entr'acte* de René Clair et Erik Satie de 1924 qui utilise allègrement la répétition, le ralenti et la coupure ce qui a pour incidence de créer un mode de lecture de l'œuvre qui s'apparente à celui que j'utilise lorsque j'assiste à une œuvre performative.

Plusieurs des mouvements artistiques qui ont suivi ont fait évoluer les notions de temporalité, d'espace et de corps. C'est le cas notamment de l'école du Bauhaus en 1919 qui, sous la direction d'Oskar Schlemmer, repense l'architecture corporelle en action. Dans la pièce *Dance sticks* de 1927, grâce à des bâtons de bois fixés sur ses membres, l'artiste donne une dimension à la fois magnifiée et épurée du corps en action. Sans être narratifs, ses gestes évoquent une certaine poésie sans toutefois pouvoir être qualifiée exclusivement de danse. De noir vêtu, le corps du danseur disparaît et laisse ses gestes se deviner grâce aux bâtons fixés sur lui. Le mouvement devient alors mécanique, magnifié offrant ainsi une nouvelle dimension à la réalité corporelle et, par le fait même, à sa spatialité.

Dans un désir d'aller toujours au-delà des conventions artistiques établies, le Black Mountain College prône un art vivant basé sur l'expérimentation et sur le

---

<sup>8</sup> MARINETTI, Filippo Tommaso. *Manifeste du futurisme*, 1909, article 1

processus de création. C'est d'ailleurs lors d'une visite à l'établissement que John Cage, en voyant les tableaux blancs de Rauschenberg, a trouvé l'inspiration de son fameux 4 :33. En effet les tableaux ne semblant rien représenter reflétaient par leur fini l'environnement dans lequel ils se trouvaient. Cage a voulu créer ce même rapport vide/plein, laissant ainsi émaner ce qui doit émaner de chacun de nous. C'est exactement ce genre d'ouverture à l'environnement que crée l'*art performance* tant pour le public que pour l'artiste.

Certes, ici nous ne pouvons pas parler d'art performance, mais bien des prémisses qui ont conduit à la pratique de cette forme d'art. Cependant, bien comprendre ce qu'est l'art performance et ce qui a conduit à son existence n'est pas suffisant pour l'enseigner. En effet, ce sont les conditions du jeu performatif que cette recherche veut déterminer.

Cette synthèse m'a permis de cerner des thèmes centraux afin de mieux aborder cette forme d'art. Ces thèmes ont permis de créer les bases d'un champ lexical autour du performatif. Construit parallèlement au lexique pédagogique du champ des arts, il en favorise sa compréhension et par le fait même, son enseignement. Les jeux proposés dans l'outil final sont des propositions expérientielles de l'ordre du corps, du temps, de l'espace, du risque, de la présence et de l'objet. Ces composantes sont conjuguées avec le geste, l'observation, l'écoute, l'esthétisme et l'instinct, représentant les cinq sens du performatif. Ces composantes et ces sens ont été intégrés dans les jeux, afin de favoriser un accès vers cet univers artistique.

Issus de la précédente synthèse, j'ai remarqué que le rythme, le risque, le prolongement, le détournement, le quotidien, les limites et la transgression sont des thèmes récurrents dans la pratique de l'art performance. Ainsi, cette période charnière de l'art se transpose dans cette période charnière de la vie qu'est l'adolescence par ces préoccupations communes. Le terme jeu est utilisé pour révéler le caractère ludique des propositions qui, par des règles contournables, favorisent un cadre expérientiel et ouvre la porte et à une construction identitaire et au développement intrinsèque des sens, telle l'intuition. Ces notions seront approfondies dans le troisième chapitre.

## **2.2 Approche théorique**

Le terme performatif a été conceptualisé par le philosophe John Langshaw Austin (1962), qui le décrit comme un acte de langage qui crée une perturbation. Il cite en exemple le cas d'un officier qui unit deux personnes par le lien du mariage. Par l'énonciation de la déclaration de l'union, il crée un fait social. Ces deux personnes sont désormais unies par cet acte de langage. Ainsi, l'auteur de *Quand dire c'est faire* associe le performatif à la troisième forme d'un acte de langage c'est-à-dire l'acte illocutoire, lie l'acte de dire à l'acte de faire. Cet acte de langage s'applique également à l'*art performance* où l'artiste lie l'acte de dire avec l'acte de faire grâce à son corps. Sa gestuelle crée une fusion entre ces deux actes créant ainsi une nouvelle forme de langage complexe.



Le théoricien de l'art vivant Richard Schechner intègre ces notions à l'*art performance* avec le néologisme *transformance*. Ce terme provient de la fusion du mot *transformer* et *performer*, la *transformance* transpose l'acte de langage du *performatif* au champ de l'art. Ainsi, performer transforme à la façon d'un acte de langage illocutoire. Selon le schéma : *actuality*<sup>1</sup> → *transformance* → *actuality*<sup>2</sup>, Schechner fait référence au fait que la performance change le cours des choses.

En changeant le préfixe *per-* par *trans-*, la transformance met l'accent sur la mutabilité de la forme ou de l'état des choses et des êtres. Car si *per-* désigne l'« excès », la performance consisterait en un excès de forme, une permanence, une perfection. [...] Le préfixe *trans-*, quant à lui, signifie « par-delà », « au-delà de », « à travers »; il marque le « passage » (transporter), le « changement » (transformation), mais aussi la « modification » (transpercer, transgresser).<sup>9</sup>

Si la précédente synthèse historique de l'art performance se caractérise par un champ lexical autour de l'indiscipline, celui utilisé dans un cadre actuel serait davantage de l'ordre du langage. Le linguiste Noam Chomsky décrit la performance comme « l'actualisation d'un acte de langage devant une multitude de possibilités révélées par la compétence du locuteur. »<sup>10</sup> Quoi qu'il ne fasse pas nécessairement allusion à la performance dans un contexte artistique il demeure que cette définition s'y intègre adéquatement. Dans une œuvre performative, une deuxième forme de langage émane de la gestuelle proposée par l'artiste, son corps offre également un niveau de lecture qui dépasse l'action. Son corps

---

<sup>9</sup> LAMY Jonathan. *Documentation et transformance*, Inter art actuel no 115, P.27.

<sup>10</sup> CHOMSKY, Noam, *Language and mind*. 2002.

physique et son corps pensant créent une forme de métalangage liée davantage au sensible qu'au cérébral.

En prenant comme point de départ la pensée de Merleau-Ponty, pour qui le corps ne peut pas être vu comme une chose et étudié comme un objet physique extérieur, mais doit être compris comme une ouverture à la perception du monde : « Je suis mon corps » (Merleau-Ponty, 1945, p.231). L'homme se caractérise par corporéité, il est de son « corps propre », dynamique et évolutif, ce qui englobe corps, esprit et contexte. Dès lors, le corps vécu se réfère à l'idée que nous sommes de corps au monde, plus exactement de corps dans le monde. Dans l'espace phénoménologique, le corps est celui de notre être au monde. Le sujet corporel est dans une ouverture perceptive au monde et sa corporéité constitue la condition essentielle et permanente de son expérience. De là, nous pouvons dire que le corps est la condition de toute possibilité d'expérience (Merleau-Ponty, 1965). La corporéité est le lieu de passage obligé au sein duquel l'être expérimente, là où il est traversé par ses rapports au monde, aux autres et à lui-même. Dans la mesure où il est traversé par ses rapports au monde, aux autres et à lui-même. Dans la mesure où la perception revêt une dimension active et constitutive, la corporéité – corps-esprit et contexte mélangés – est au primat de la conscience, à l'origine de toutes perceptions.<sup>11</sup>

Le terme « performance », lorsqu'appliqué au monde du sport, renvoie au terme d'excellence. Dans le champ de l'art, une œuvre performative ne cherche pas à combler, mais plutôt à interroger. C'est en agissant sur le réel que la réalité peut être transformée, ce qui met en perspective sa véracité. Le rapport aux conventions y est suspendu, le temps y est constamment conjugué au passé. L'espace devient subjectif et le corps devient exclusivement et entièrement langage. C'est notamment grâce à ces éléments de « trans-états », de « trans-réalités » qui, intégrés dans la conscience des adolescents, peuvent s'avérer être des ponts dans la résolution des différentes périodes charnières de leurs vies.

---

<sup>11</sup> MORAIS, Sylvie. *Expérience du corps et création artistique – Éprouver le corps*, 2016.

Ainsi : Détourner le sens  
 Créer du non-sens  
 Laisser émerger le sensible  
 Se comprendre

Co-fondateur du mouvement *Fluxus*, Dick Higgins offre, selon moi, l'une des premières théorisations de ce qu'est appelé aujourd'hui art performance par son concept d'*intermédia*. Il semble que l'origine de la transposition du terme performatif, tel qu'abordé par la linguistique vers son utilisation artistique, soit complexe à retracer comme le démontre ce schéma d'Olivier Lussac<sup>12</sup> :

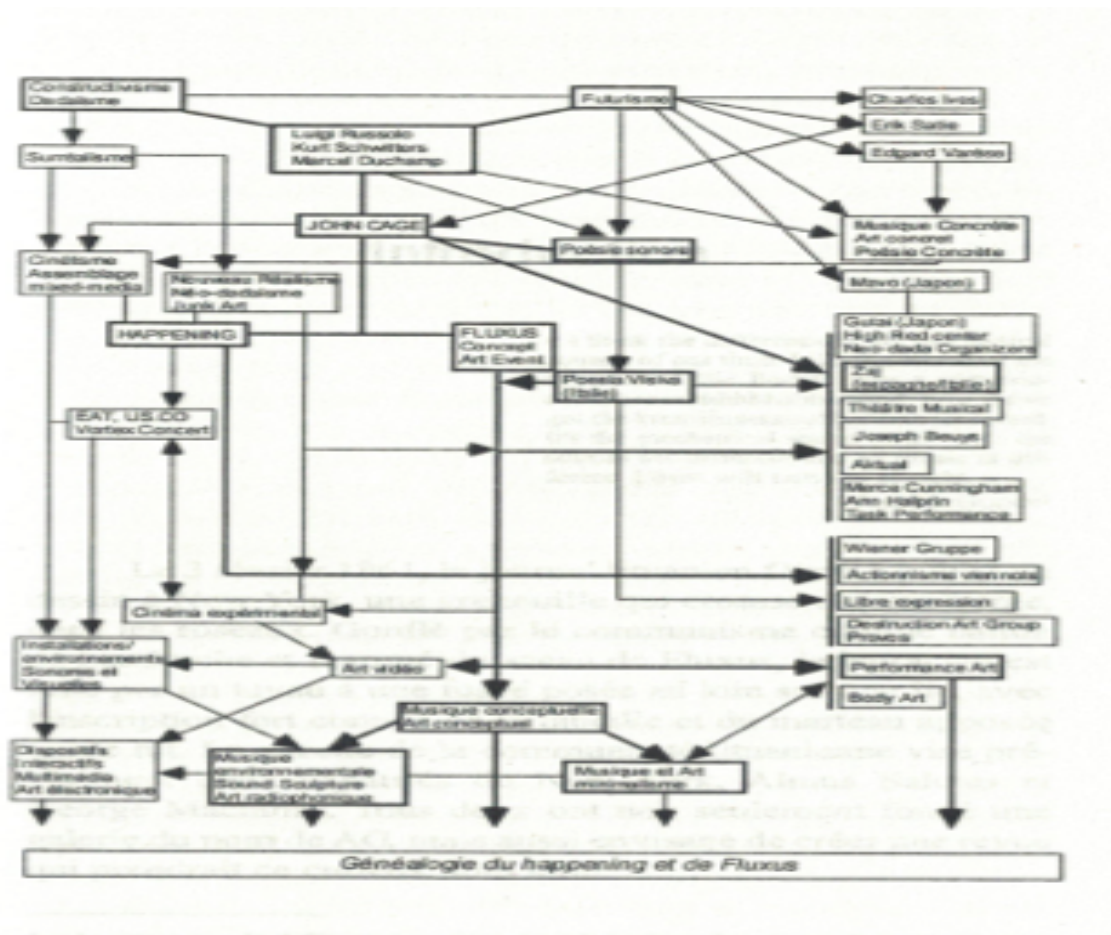


FIGURE 2 : Généalogie du happening et de Fluxus.

<sup>12</sup> LUSSAC, Olivier. *Happening & Fluxus, polyexpressivité et pratique concrète des arts*, 2004. P.11

Quoi que l'*art performance* et l'*intermédia* soient deux concepts différents, ils ont certaines notions en commun. C'est pour cette raison que je crois qu'il s'agit d'une des premières théorisations de l'*art performance*. Les deux concepts se veulent des ouvertures de création en dehors des champs artistiques traditionnels, créant ainsi confusion et incompréhension chez le spectateur. Ils cherchent tous deux à amener la poésie au niveau des arts visuels et sonores, ce qui a pour conséquence de créer des métaphores plurivoques tant chez les artistes que chez le public. De surcroît, ni l'*art performance* ni l'*intermédia* ne trouvent d'assises dans un champ disciplinaire précis, devenant ainsi des liants forts entre l'art et la vie.

La performance, c'est ce qui n'a pas de demeure, qui n'a pas encore de tradition, même récente, qui n'a pas encore de place dans l'institution, une sorte de matrice de tous les arts.<sup>13</sup>

Cette phrase de Jochen Gerz explique bien comment l'*intermédia* peut être la première théorisation de l'*art performance*. Cependant, je crois que cet espace de flou artistique peut être institutionnalisé à sa façon. En effet, cette conception de l'*art performance* combinée avec les rudiments du jeu peut rendre efficace la compréhension d'un monde qui peut sembler incompréhensible aux yeux d'un adolescent de culture nord-américaine. Ainsi, il s'outille pour affronter et déjouer les facettes incompréhensibles de notre société.

Sous l'angle de la forme, on peut donc, en bref, définir le jeu comme une action libre, sentie comme « fictive » et située en

---

<sup>13</sup> GERZ, Jochen, cité par Olivier Lussac. *Happening & Fluxus, polyexpressivité et pratique concrète des arts*, 2004. P.10.

dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit en en temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.<sup>14</sup>

C'est lorsque les barrières du réel sont tombées que l'on peut entrevoir la vraie nature des gens. Il suffit de voir le comportement des gens dans des situations d'urgences, où le quotidien perd sa réalité, pour constater de leur vraie nature. Autrement dit, c'est dans l'irréel que le réel émerge. Chez l'adolescent, la mise en jeu de situations d'apparence chaotique peut l'aider à révéler et à comprendre sa vraie nature profonde.

La compréhension mutuelle entre humains, aussi bien proches qu'étrangers, est vitale pour que les relations humaines sortent de leur état barbare. D'où la nécessité d'étudier l'incompréhension, dans ses racines, ses modalités et ses effets. Une telle étude est d'autant plus nécessaire qu'elle porterait, non sur les symptômes, mais sur les causes des mépris, racismes, xénophobies. Elle constituerait en même temps une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix intérieure de chacun et de la paix générale entre humains.<sup>15</sup>

### **2.3 Approche expérientielle**

La notion de jeu évoquée plus haut s'est également définie grâce à quelques créations. En effet, dès le début de ma recherche, je me suis interrogée

---

<sup>14</sup> HUIZINGA, Johan. *Essai sur la fonction sociale du jeu*. 1951, P.35.

<sup>15</sup> MORIN, Edgar. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, 2014. P.5

sur les limites de l'appropriation du geste ainsi que sur cette forme élémentaire d'apprentissage : le mimétisme.

J'ai décidé d'expérimenter ces deux éléments dans une première performance; *Impérative gauche*<sup>16</sup>, action réalisée dans le cadre du cours où mes collègues avaient un trajet à suivre dont les instructions étaient inscrites scrupuleusement. Les participants n'avaient ainsi aucune place à la créativité dans leurs actions. En effet, le caractère impératif des consignes de déplacement<sup>17</sup>, le tout sans annoncer la destination finale, a généré obéissance, mais également frustration chez les participants. L'un d'eux, plus rebelle, s'est enfui du troupeau, car son malaise lui pesait trop. Ainsi s'est formée une limite très impérative de l'appropriation du geste. Une fois cette limite tracée, je ne ressentais pas l'envie de l'utiliser car c'est expressément dans le but de travailler avec des jeunes que j'ai transposé ce besoin d'exploration des limites qu'éprouvent les enfants et les adolescents.

---

<sup>16</sup> Ce travail a été réalisé dans le cadre du cours 7ART801; Atelier: production et démarche critique. Enseignant: Marcel Marois. Automne 2014.

<sup>17</sup> Voir annexe 1



Figure 3 : 2014-Montage final d'*Impérative gauche*, exploration performative sur l'appropriation du geste. Sur un écran déroulent les directives que mes collègues de classe devaient suivre. Sur l'autre écran alternaient différentes prises de vues des caméras cachées suivant le trajet. Les deux écrans étaient situés dans le hall du pavillon des arts de l'UQAC. Ce projet m'a permis de déterminer une limite de l'appropriation du geste, celle de la directive stricte.

La deuxième performance *No script; faire écho*<sup>18</sup> était dans un tout autre état d'esprit. J'avais pour point de départ de minimiser mon contrôle sur l'œuvre. J'ai commencé par récolter des « mots concepts » pouvant appartenir à ma communauté. C'est par l'espionnage de conversations auprès des gens qui fréquentent la même université que moi, sans distinctions des rôles qu'ils y jouent, j'ai relevé et transposé au-delà de cinq cents mots<sup>19</sup> qui peuvent évoquer plus d'un sens. Tous transposés sous la forme de noms communs, ils ont été ensuite retranscrits sur des blocs de bois et disposés au sol de la galerie de cette même université avec seulement deux poutres au mur qui faisait office de lutrin. Les spectateurs ont ressenti l'appel au jeu et se sont approprié l'œuvre en créant des phrases un peu partout dans l'espace. Dans cette performance artistique, j'ai joué

<sup>18</sup> Ce travail a été réalisé dans le cadre du cours 7ART801; Atelier: production et démarche critique. Enseignant: Marcel Marois. Automne 2014.

<sup>19</sup> Voir annexe 2

un rôle purement accessoire; j'ai mis en place des éléments qui appartenaient aux gens qui fréquentent l'université pour une performance artistique exécutée par des gens usager de cette même université. Une autre frontière de l'appropriation du geste venait alors d'être formée; du contrôle quasi total vers un laisser-aller quasi total, l'appel au jeu a alors émergé comme étant le terrain le plus adéquat à l'enseignement de cet art du geste et de l'action.



Figure 4 : 2014-Dernier segment de l'exploration performative *No Script; Faire écho*. Cent vingt-cinq blocs de bois où un *mot concept* est inscrit au feutre sur chacune des quatre faces (il n'y a rien d'inscrit sur les bouts). Un *mot concept* est un mot dont le sens peut être interprété sur différents degrés. Ces mots ont été recueillis auprès des différentes personnes fréquentant l'UQAC. Cette expérimentation m'a permis de tracer une deuxième limite de l'appropriation du geste soit l'appel au jeu. Cette photo a été prise au lendemain du vernissage où les spectateurs se sont amusés à organiser les mots pour en faire du sens.

Pendant ma période de scolarité, un choc s'est fait ressentir entre ma pratique en tant qu'artiste, ma pratique d'enseignante en art et cette présente recherche. Je ne me sentais pas tout à fait à ma place étant donné le caractère pédagogique de ma recherche et j'avais de la difficulté à créer une distance entre ma pratique artistique propre et cette recherche-crédation. À cette époque,



j'étais incapable de verbaliser ce malaise, mais j'ai réussi à me faire comprendre par une amie et collègue enseignante, également étudiante à la maîtrise à l'université. Seulement cette amie fait sa recherche en éducation sous l'angle des arts. Elle comprenait alors très précisément ce que je ressentais étant donné qu'elle ressentait exactement la même chose de son côté. L'idée de co-construire une performance artistique sur ces réalités entrecroisées m'a semblé profitable et elle a accepté l'invitation. Ce travail de co-crédation s'est montré très révélateur, car toutes deux avons ensuite été en mesure de verbaliser notre ressenti. Notre problématique qui était de l'ordre du mental est ressortie de façon tout à fait physique lors de notre action ce qui a, selon moi, rétabli l'équilibre entre notre corps et notre esprit. C'est à la suite de cette performance artistique<sup>20</sup> que s'est précisé la définition de l'*art performance* sur laquelle je me base dans cette présente recherche, traduisant également le concept de *transformance* élaboré par Shechner.

---

<sup>20</sup> Ce travail a été réalisé dans le cadre du cours 7ART817; Production en art. Enseignante: Constanza Camelo. Hivers 2015.



Figure 6 : 2015-Performance artistique réalisée en collaboration avec Lilia Desbiens, enseignante spécialisée et candidate à la maîtrise en éducation à l'UQAC. Cette amie et collègue base sa pédagogie sur les arts tout comme moi. Seulement, de nos départements respectifs, nos angles de vues s'entrecroisent. De ce constat est né l'œuvre intitulée X dans laquelle nous rendions concrète cette dualité qui nous habite.

Certes, le parallèle des éléments entre le performatif relevé dans le présent chapitre et les caractéristiques de l'adolescence relevées dans le chapitre précédent est très révélateur quant à la pertinence de cette recherche. Si l'existence est d'abord corporelle (Le Breton, 1992), le rapport au corps, au risque, à la provocation et au détournement fait certainement partie des points communs réunissant ces deux concepts. C'est pour cette raison que ces caractéristiques communes transparaissent dans chacune des propositions de jeux performatifs. C'est par la manipulation de ces caractéristiques que le *trans-état*, évoqué plus haut, peut se faire ressentir et ainsi, apporter une autre dimension à la réalité et au quotidien des adolescents. Ce deuxième niveau de

lecture qu'amène la poétisation de ces caractéristiques communes est l'une des clés par lesquelles l'adolescent peut générer une compréhension des transformations qui l'habitent.

## **CHAPITRE 3**

### **L'enseignement**

### CHAPITRE 3

#### L'enseignement

Ce troisième chapitre, consacré au champ de la pédagogie, se veut une réponse à la question principale de cette recherche, à savoir quelles sont les conditions d'enseignement du jeu performatif auprès d'adolescents. Transmettre des connaissances sur l'art et par l'art à des adolescents requiert certaines notions de pédagogie. Car si l'objectif didactique du jeu performatif vise les compétences du « savoir-faire » quant à l'acquisition des stratégies liées à la création d'une performance artistique, l'objectif pédagogique quant à lui, vise davantage les compétences du « savoir-être » de l'individu, se trouvant au travers cette discipline.

Les résultats des explorations des précédents concepts clés de cette recherche, soit l'adolescence ainsi que le performatif, seront implicitement pris en compte dans les affiliations pédagogiques élaborées dans ce chapitre.

Le concept d'enseignement est le liant qui unit les deux précédents concepts clés de cette problématique, soit l'adolescence et le jeu performatif. Néanmoins, ce que cherche à transmettre mon objet final va au-delà d'une technique artistique. Basés sur l'expérience, les jeux performatifs qui y sont proposés sont élaborés pour favoriser le développement de l'individuation chez l'adolescent. Pour appuyer ce dernier propos, un survol historique de mes affiliations théoriques pédagogiques fera office de mise en place pour terminer sur les théories de Noam Chomsky, de John Dewey, d'Edgar Morin et de Joan

Huizinga. Par la suite, un parallèle avec différentes expériences artistiques et pédagogiques sera établi pour venir appuyer ces propos.

### **3.1 Approche historique**

Socrate pensait qu'il n'y avait rien à transmettre. Que le rôle du pédagogue était de faire accoucher les esprits afin de faire émerger les vérités que chacun porte en soi. Suivant la formule « connais-toi toi-même », Socrate est à l'origine de la philosophie humaniste qui inspire tant les penseurs de l'éducation contemporaine.

L'un des penseurs de l'éducation les plus influents du XVI<sup>e</sup> siècle est certainement Montaigne. Tout comme Socrate, l'essayiste pense que l'éducation est davantage vouée au développement de l'esprit critique, des valeurs morales et du sens pratique qu'à instaurer des apprentissages par cœur. Selon lui, l'élève doit « apprendre à regarder le monde, à se regarder sans complaisance, pour déterminer son action ou s'améliorer soi-même ». Ainsi, l'auteur compare l'enseignant à un guide de montagne aidant son élève à progresser à l'intérieur de son propre cheminement. L'idéologie pédagogique sur laquelle les penseurs humanistes s'identifient disant que l'éducation ne consiste pas à remplir un vase, mais à allumer un feu a apparemment été reprise par Montaigne à Plutarque, dont il était d'ailleurs un fervent admirateur.

D'un autre point de vue, les théories de John Locke au XVII<sup>e</sup> siècle définissent l'enfant comme une page blanche sur laquelle l'instituteur guide la naissance d'expériences sensibles. Basée sur un modèle empirique, l'éducation de l'enfant doit se faire selon le tempérament de ce dernier. Il favorise une approche ludique qui prône l'apport bénéfique des exercices physiques dans l'apprentissage de l'élève afin que ce dernier trouve son équilibre entre son corps et son esprit.

Ce rapport au corps est également fortement considéré chez les évolutionnistes du XIX<sup>e</sup> siècle. L'un d'eux, Herbert Spencer croit en la survie du plus apte. Il considère que la persévérance est l'aptitude à dégager en éducation qu'il est nécessaire de développer par les expériences physiques. Tel est le moyen de déceler les capacités des élèves. Fortement en réaction contre l'autoritarisme, Spencer prône le « laisser-faire » voulant ainsi laisser opérer la nature.

Fondateur de l'école de Chicago, John Dewey marque le début du XX<sup>e</sup> siècle par une approche pédagogique basée sur l'expérience. Le « Learning by doing », célèbre formule de l'école, se veut le pont entre la société et l'éducation. Selon lui, l'apprentissage de savoir-faire et d'expériences concrètes permet à l'élève d'aimer l'école, de développer l'envie d'apprendre, de développer sa créativité ainsi que son esprit d'initiative. Celui-ci croit que l'apprentissage par l'action fait émerger davantage de connaissances que l'apprentissage passif des enseignements magistraux.

À la même époque, Maria Montessori instaure, à Rome, la première Maison des enfants. C'est alors qu'elle crée un véritable précédent en matière d'éducation; elle adapte ses méthodes pédagogiques et ses outils didactiques aux enfants, les mettant ainsi réellement au centre de ses préoccupations. Les outils favorisent une approche ludique ainsi qu'un développement multi-sensoriels, ce qui crée une plateforme à l'épanouissement de l'élève.

Toujours au début du XX<sup>e</sup> siècle, le pédagogue Gaston Bachelard s'inspire de son expérience en tant qu'enseignant des sciences pour développer une approche de la connaissance par la rupture. Pour lui, la recherche ne consiste pas à approfondir ou à confirmer les savoirs, mais à « rejeter le savoir acquis pour laisser place à une nouvelle façon d'appréhender la réalité. » Pour le philosophe, cela incite à aller au-delà du savoir acquis et à dépasser les schémas de pensées traditionnels. Selon Bachelard, l'erreur permet d'identifier les obstacles à confronter afin de les dépasser.

Certes, je crois également que l'erreur est primordiale à l'apprentissage. Cependant, je pense que l'obstacle que l'erreur permet d'identifier n'est pas nécessairement à confronter. Effectivement, je considère qu'il y a bien des voies pour passer au travers d'un obstacle. Dans le champ des arts, un obstacle est nommé contrainte de création. Cette contrainte se contourne, se détourne, se confronte, se manipule ou se brise afin que l'élève puisse s'en servir comme propulseur à la création.



Ce survol historique ne serait pas complet sans mentionner l'apport du psychologue Albert Bandura. Basé sur le concept de l'auto-efficacité, le Canadien décrit le fonctionnement humain comme le résultat d'une interaction entre le savoir, le comportement et l'ensemble des circonstances reliées à une situation. En effet, celui qui a choisi de faire des études en psychologie pour la qualité de l'horaire du programme accorde beaucoup d'importance aux événements fortuits. Pour devenir architecte de sa vie, il suffit de croire en sa pertinence. C'est en cela qu'il développe la *psychologie positive*. Cette approche basée sur la confiance en soi me paraît sensée et même rusée. Cette confiance en soi étant intrinsèquement fragile dans la période de l'adolescence, il semble un moyen efficace de la solidifier en la rendant condition principale à l'apprentissage.

Ce parcours de mes orientations éducatives permet de comprendre ce qui compose l'approche pédagogique de l'outil d'enseignement. Centrée autour de l'élève, elle s'adapte aux besoins de l'élève et le nourrit de ce qui est cohérent avec son contexte et avec ses aptitudes. Je retiens également l'importance de la marge de manœuvre dans les propositions de l'enseignant, lui permettant ainsi de déterminer adéquatement ce que l'élève peut développer à l'intérieur d'une proposition. Ainsi, l'importance de laisser émerger des connaissances à partir de l'erreur, de laisser l'élève être responsable de son développement qualitatif, de le laisser être ce qu'il est et de laisser à l'enseignant le rôle de guide, voilà quelques-unes des orientations conditionnelles de la réussite d'un enseignement du jeu performatif à un groupe d'adolescents, au Québec.

### 3.2 Approche théorique

Dans son essai *Pour une éducation humaniste*, Noam Chomsky cite, d'entrée de jeu, l'idéologie du philosophe Bertrand Russell au sujet de ce que devrait être l'éducation dans une société occidentale :

Selon lui, l'éducation devait avoir pour objectif premier de stimuler et de fortifier les impulsions créatrices propres à chacun. Cette conclusion, qu'il a formulée différemment au fil des années, découle d'un concept particulier de la nature humaine qu'il a également décliné sous diverses formes. Russell s'inscrit dans la continuité de ce qu'il appelle la « conception humaniste », qui considère l'enfant à la manière dont le jardinier considère un jeune arbre, comme « un être doté d'une nature propre, qui pourra s'épanouir pleinement si on lui donne la terre, l'air et la lumière dont il a besoin. »<sup>21</sup>

Je crois que l'école doit d'abord et avant tout être conçue pour apprendre à réfléchir et non à apprendre à retenir. Chomsky ironise même la situation du système américain d'éducation comme celui qui valorise davantage la ponctualité que la créativité, révélant ainsi des valeurs prolétaires de formation de cette société<sup>22</sup>.

En ce sens, je considère que le jeu performatif va au-delà d'un apprentissage de la discipline, mais utilise la discipline comme vecteur d'introspection et d'acceptation de soi. En effet, l'art performance, contrairement à l'art dramatique, n'utilise pas de masque ni de rôle dans sa présentation. L'art performance ne représente pas, elle est constamment dans le présent. L'élève qui

---

<sup>21</sup> CHOMSKY, Noam. *Pour une éducation humaniste*. 2010, p.14.

<sup>22</sup> CHOMSKY, Noam. *Pour une éducation humaniste*. 2010, p. 28.

joue avec les rudiments de cette forme d'art n'a d'autre choix que d'utiliser les éléments de sa personne afin de réaliser les exercices proposés et ainsi, découvrir et assumer ces éléments faisant de lui ce qu'il est.

C'est parce que celui qui apprend est traversé par ces tensions qu'il (l'élève) saura, en les identifiant, renforcer son sens de la compréhension et du respect de l'autre. L'autre qui est en moi me permet de voir le moi qui est dans l'autre. L'empathie débouche sur une éthique.<sup>23</sup>

Edgar Morin dénote, dans son manifeste pour changer l'éducation, *Enseigner à vivre*, que les différents systèmes d'éducatons occidentaux manquent de plateformes à l'expérimentation et à l'apprentissage de soi. Je crois que ces bases devraient faire partie de l'enseignement général des adolescents au même titre que cette même formation générale propose des orientations pour les choix de carrières. Il m'arrive fréquemment d'interroger des élèves en dernière année du secondaire sur les raisons de leur choix de carrière. La réponse la plus courante est souvent dans l'ordre de la facilité (je suis bonne en mathématiques, donc je vais en comptabilité). Par contre, ils se mettent à hésiter lorsque je leur demande, malgré le fait qu'ils aient du talent, s'ils croient que le domaine choisi pourra leur apporter du bonheur longtemps. En ce sens, je crois que cette connaissance de soi, de ses désirs et de ses valeurs, que peut apporter la pratique du jeu performatif peut être bénéfique pour l'école québécoise dans sa mission de qualifier ses élèves.

---

<sup>23</sup> BLANQUER, Jean-Michel, *Lev Vygotsky, Le rôle des interactions*, Les grands dossiers des sciences humaines, 2016, No 45.

L'enseignement de la philosophie stimule en chaque esprit réceptif la capacité réflexive, et bien sûr, les enseignements spécialisés sont nécessaires à la vie professionnelle. Mais il manque de plus en plus la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain.<sup>24</sup>

Dans ce qu'il appelle la *connaissance de la connaissance*, Morin explique que le système d'éducation actuel sert davantage à les inculquer qu'à les comprendre. En ce sens, j'ai constaté que notre système d'éducation québécois fait la même chose. L'apprentissage du « par cœur » est encore de mise dans nos écoles, ce qui a pour conséquence de rendre l'apprentissage abstrait et incompréhensible. Par contre, un apprentissage par l'expérience le concrétise, l'amenant ainsi au stade de la compréhension et par conséquent, de la connaissance.

En réponse aux propos de Jean-Jacques Rousseau dans l' *Émile* « Vivre est le métier que je veux lui apprendre » Morin relève le risque de donner une formule précise de vie en insistant sur le fait que l'on peut enseigner à utiliser adéquatement les outils du mieux-vivre en fonction de chaque individu. En effet, il me semble essentiel que le contenu des enseignements stimule et outille d'abord les apprenants à accéder au bonheur. Je crois que l'école québécoise inculque à ses élèves à vivre pour travailler et non à travailler pour vivre, révélant ainsi le désir du système à former une société aux valeurs prolétaires. D'ailleurs, Morin explique bien que vivre s'apprend par ses propres expériences avec l'aide de

---

<sup>24</sup> MORIN, Edgar. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, 2000, P.15.

l'expérience des autres, des parents, des enseignants, des amis, mais aussi des autres actes de langage tels la poésie, la littérature et les arts.

Cette notion d'expérience inclut tacitement la notion d'erreur. En effet, l'erreur est formatrice, et ce, à condition qu'elle soit relevée et assumée. Pour ce faire, des périodes d'introspection des expériences vécues sont essentielles. C'est pourquoi chacune des propositions de jeux performatifs de l'outil final propose un espace-temps à allouer au retour réflexif, ainsi que des pistes de réflexion pour aider l'enseignant à nourrir cette période. Les critères d'évaluation proposés abondent également dans ce sens, ils ne sont pas axés sur le succès ou l'échec de la proposition, mais plutôt sur l'ouverture, la sensibilité et la sincérité avec lesquelles l'élève réalise le jeu proposé. L'erreur fait partie intégrante de la vie et est, selon moi, un outil d'apprentissage négligé par notre système scolaire.

Vivre est une aventure. Chaque être humain, dès l'enfance, dès l'école, à l'adolescence, âge des grandes aspirations et des grandes révoltes, au moment de faire des grands choix de vie, amour, famille, travail, et à tout âge et jusqu'à la fin de vie, rencontre le risque d'erreur et d'illusion, de connaissance partielle ou partielle.<sup>25</sup>

Selon mes constats, l'école québécoise ne privilégie pas suffisamment ce type d'apprentissage qu'est l'erreur. J'ai remarqué qu'au contraire, l'erreur est considérée comme une chose honteuse, humiliante et même associée à l'échec. Nous pouvons en voir des exemples frappants au niveau gouvernemental où les

---

<sup>25</sup> MORIN, Edgar. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, 2000, P.15.

excuses et les repentis d'erreurs ne sont pas des options lorsque ce dernier prend de mauvaises décisions.

L'école et l'université enseignent des connaissances, mais non la nature de la connaissance qui porte en elle-même le risque d'erreur et d'illusion, car toute connaissance, à commencer par la connaissance perceptive jusqu'à la connaissance par mots, idées, théories, croyances, est à la fois une traduction et une reconstruction du réel. Dans toute traduction il y a risque d'erreur (traduttore traditore) ainsi que dans toute reconstruction. Nous sommes condamnés à l'interprétation, et nous avons besoin de méthodes pour que nos perceptions, idées, visions du monde soient les plus fiables possibles.<sup>26</sup>

À cet effet, il m'apparaît clair que le jeu performatif répond à ce besoin de méthodes perceptives. Les propositions ludiques de l'outil final de cette recherche sont à la fois construites sur les sens et sur les composantes du performatif, mais également selon les cadres de progression des apprentissages proposés par le MEES. Ils favorisent des éléments tels que le risque, le détournement, l'expression et l'acceptation de soi, la confrontation et la transformation.

La conception humaniste de l'éducation, en effet, veut que l'on garantisse aux enfants l'environnement le plus riche et le plus stimulant qui soit, laissant libre cours à l'impulsion créatrice : une école bien conçue devrait en donner les moyens. [...] Un modèle éducatif qui promeut des valeurs telles que la ponctualité et l'obéissance est parfaitement adapté à la formation d'ouvriers, d'outils de production. Il ne l'est pas du tout à la formation humaniste d'individus créatifs et indépendants. Cela nous renvoie, une fois de plus, à certains présupposés sur la nature humaine, sur les forces sociales et sur les pratiques éducatives qui accordent aux capacités humaines la place qu'elles méritent.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> MORIN, Edgar. *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, 2000, P.16.

<sup>27</sup> CHOMSKY, Noam. *Pour une éducation humaniste*, 2010, p. 28.

La psychanalyste spécialiste du développement de l'enfant Mélanie Klein soutient que le « jeu peut être aussi efficace que la pratique langagière des associations libres pour révéler les conflits inconscients ». (Marmion, 2016) La relation avec l'objet est donc primordiale pour révéler ces conflits intérieurs. Mettre le doigt sur ces conflits peut non seulement libérer l'individu d'un poids et lui faire générer un apprentissage, mais le libère également d'une charge mentale, laissant ainsi de l'espace à de nouveaux enseignements. Pour l'historien Johan Huizinga, le jeu n'a pas seulement une dimension psychologique, mais bien sociale.

Sous l'angle de la forme, on peut donc, en bref, définir le jeu comme une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit en temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.<sup>28</sup>

Pour valider l'efficacité d'un système d'éducation, il ne suffit pas de regarder les résultats scolaires, mais l'ensemble du reste de la société.<sup>29</sup> En effet, il suffit de lire les commentaires, souvent écrits dans un piètre français, des articles d'intérêt général mis en ligne par les réseaux sociaux pour constater que l'insulte est l'argument par excellence aux débats, souvent faux, engendrés par l'article et que l'hystérie collective est à l'honneur.

---

<sup>28</sup> HUIZINGA, Johan. Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu, 1951, p.35.

<sup>29</sup> J'attribue cette citation à Edgar Morin.

Dans son essai *Art as Experience*, John Dewey décrit l'expérience artistique comme intégratrice. Dans le cas concerné dans cet ouvrage, les apprentissages des différentes matières scolaires pourraient être consolidés par l'expérience artistique. Effectivement, l'expérience concrétise les apprentissages, c'est pourquoi le MEES suggère aux différents enseignants de ses écoles un apprentissage par situation, au dépit des enseignements magistraux. Or, malgré le modèle didactique de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), les expériences concrètes sont très peu présentes dans notre système d'éducation. Favorisant le développement de techniques liées aux savoir-faire, le cadre des études de niveau secondaire offre très peu d'espaces à risques où l'élève peut faire des découvertes qui vont au-delà des attentes ministérielles.

Cette compréhension à laquelle la théorie essaie de parvenir ne peut être atteinte que par un détour, par un retour à l'expérience que l'on a du cours ordinaire ou banal des choses, pour découvrir la qualité esthétique que possède une telle expérience.<sup>30</sup>

Les propositions de jeux performatifs du projet final sont construites dans un souci intégrateur des différentes matières scolaires qu'offre le PFEQ de niveau secondaire et sont construites sous le modèle de SAÉ classique. De ce fait, les expériences à premières vues artistiques de cet outil de travail sont consolidatrices des apprentissages antérieurs, et ce, de façon pluridisciplinaire. Cela permet ainsi à l'apprenant de jongler entre la théorie et la pratique afin de générer ses propres apprentissages.

---

<sup>30</sup> DEWEY, John. *Art as Experience*. Édition française de 2005, P.41.



Il m'a semblé important que l'outil d'enseignement issu de cette recherche oriente ceux qui l'utiliseront vers une pédagogie appropriée à ce type de didactique. Pour ce faire, j'ai dû comprendre pourquoi je tenais tant à lier ces deux concepts. Autrement dit, qu'est-ce que je souhaite enseigner aux adolescents par le biais du jeu performatif? Bien sûr, je dois m'en remettre à ma propre expérience pour répondre à cette question. La pratique de l'*art performance* m'a permis d'entreprendre le monde dans lequel j'évolue. Cela m'a permis de comprendre que ce que j'y apporte est important et de la responsabilité que cela engendre.

### **3.3 Approche expérientielle**

Cette seconde partie traitera de mon expérience sensible au niveau pédagogique. En effet, je me suis longuement interrogée sur la notion d'enseignement de cette approche artistique. Une question principale est ressortie de ces réflexions à savoir celle de l'appropriation. Comment proposer à l'autre une action, que ce dernier se l'approprié, et que celui qui transmet se dégage de cette action? Pour y répondre, il est important de tenir compte des trois angles qui la composent. Premièrement, il est question de l'artiste enseignant et ce qu'il donne en tant que proposition artistique. Le deuxième angle concerne les réceptions possibles de l'élève. Le troisième concerne le dégagement de l'enseignant à la transformation de la proposition. Quoique ces questions trouvent réponse dans les théories pédagogiques relevées ci-haut, le lien émotif qui me lie à ces dernières, fait en sorte que l'issue peut seulement se trouver dans la création.

L'une de mes premières œuvres liées à cette recherche en est un bon exemple. En effet, la performance artistique *Impérative gauche* ou *Script* traitait principalement de ces trois questions. Malgré le fait qu'elle cherchait principalement à déterminer une limite des conditions d'appropriation du geste chez l'élève, cette proposition expérimentale relevait des éléments constitutifs de la question du don de l'enseignant. Sous prétexte de guider les participants dans un trajet précis, des espaces étaient également prévus avec des consignes d'actions avec très peu de directives, laissant les étudiants exécuter l'action comme bon leur semble. L'œuvre étant l'archive vidéo du trajet réalisé, je n'avais aucune emprise réelle sur le résultat final de l'expérimentation malgré mes astuces de prise de contrôle.

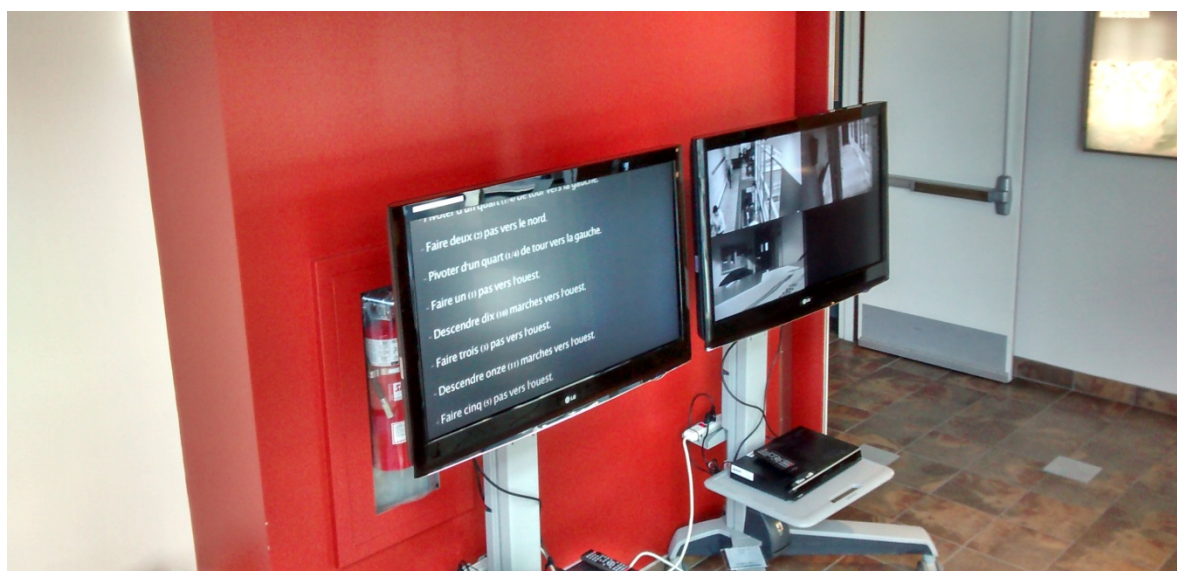


Figure 8 : 2014, *Impérative gauche*.

Une deuxième œuvre, *Faire écho*, aborde la même problématique, mais sous un angle différent. En effet, dans *Impérative gauche*, l'autre était contraint de rendre l'œuvre vivante malgré mes contraintes. Dans *Faire écho*, j'ai utilisé l'autre

comme contrainte de départ pour ensuite créer un dispositif qu'il devait rendre vivant. Tant à mes yeux qu'à celui des spectateurs, ce dispositif a mieux fonctionné que le premier. Moduler des propositions à partir des gens à qui elles s'adressent est certainement une clé dans l'enseignement de toute forme d'art de création.



Figure 9 : 2014-*Faire écho*.

À partir de ce dernier constat, une crainte a surgi dans mon esprit, celle de m'oublier en tant qu'artiste. Ma pratique artistique personnelle étant fortement en lien avec les expérimentations artistiques liées à cette recherche, j'ai eu peur que mes deux pratiques se fondent l'une dans l'autre. En effet, il existe une menace de confusion lorsqu'une recherche émerge de deux pratiques professionnelles.

C'est par la discussion de cette crainte avec une collègue qui vivait précisément cette situation dans sa propre recherche que nous avons décidé d'exprimer ce mélange de sentiments au travers d'une performance artistique. Cette collègue n'ayant jamais touché à l'art action, j'ai dû jouer deux rôles dans cette création : co-créatrice et enseignante pour l'aider à assimiler les concepts de l'art action. La performance artistique qui a émergé de cette rencontre a su révéler en nous l'ampleur de cette dualité qui nous habite. C'est par le langage de l'art action que nous avons pu nommer ce sentiment et ainsi, pouvoir enseigner en harmonie avec ce dernier.



Figure 10 : 2015- X, collaboratrice : Lilia Desbiens.

À la suite d'une embauche par une école polyvalente de premier cycle pour animer des séances de jeux performatifs, j'ai pu enseigner quelques-unes des

propositions construites du travail final de cette recherche. Cette expérience m'a permis de joindre la réalité à la théorie et sur l'adolescence, et sur la notion de pédagogie. En ce sens, j'ai pu constater que ce type d'apprentissage requiert un type de pédagogie qui est davantage relié au rôle d'accompagnateur, ce qui a confirmé mes affiliations avec Montaigne, notamment. J'ai remarqué que la participation des adolescents est meilleure lorsque je les aborde en tant qu'individu et non en tant qu'élève. C'est également un commentaire que me donnent les élèves dont je suis l'enseignante suppléante. Ils apprécient le fait que je les considère comme des égaux en intelligence. En effet, je ne crois pas en la supériorité d'un enseignant, mais plutôt en son leadership et en son expérience. L'enseignant est un individu qui accompagne un autre individu (l'élève) dans la traverse d'une étape précise. Pour cela, un climat de confiance et de reconnaissance mutuelle doit être rapidement instauré au sein du groupe.

## **CHAPITRE 4**

### **Le recueil d'expériences performatives**

## CHAPITRE 4

### Le recueil d'expériences performatives

Ce dernier chapitre porte sur le recueil d'expériences performatives, outil d'enseignement dont ce mémoire se fait l'accompagnateur. Dans un premier temps, une description de l'outil d'enseignement sera faite. En second lieu, j'expliquerai de quelle façon le rapport à l'enseignant a été entretenu tout au long de la construction de ce cahier pédagogique. Par la suite, un lien sera tissé entre l'outil et l'élève, dans le but de démontrer comment il a été pris en compte dans l'élaboration des jeux. Quoique ces trois aspects se reflètent l'un dans l'autre, ils seront traités séparément dans ce chapitre. Pour terminer, un regard critique de l'outil pédagogique sera présenté, relevant ainsi ses portées et ses limites.

#### **4.1 Description de l'objet**

Les jeux performatifs présents dans l'outil final d'enseignement se sont construits de façon parallèle avec les recherches théoriques des chapitres précédents. Cet aspect de la recherche-crédation a permis d'identifier les concepts clés qui articulent la problématique de recherche et ainsi en transposer les composantes en jeux performatifs. Des aspects de l'approche historique, théorique et pratique de l'adolescence, du performatif ainsi que de la pédagogie se sont agencés de façon organique pour prendre la forme de jeux performatifs enseignables.

Ces exercices sont issus de différentes sources d'inspirations. La plupart des propositions existaient déjà dans le monde de l'art. Elles proviennent d'ateliers auxquels j'ai assisté, sont inspirées d'œuvres d'arts qui ont été marquantes pour moi ou simplement créés à partir de situations de la vie courante, elles sont tant des classiques que nommer les auteurs devient impossible. Cette méthode heuristique de travail fait en sorte qu'une source d'inspiration quelconque se termine immédiatement en jeu performatif dans mon esprit. Je pense notamment au travail performatif de l'artiste Arti Grabowski qui m'a inspiré le jeu *Tuer le ridicule*, au jeu *Chaise* qui tire son origine des ateliers de Robert Filliou tandis que le jeu *Bâton* a émergé d'une conversation avec ma fille. Le jeu *Brick à brack* a été créé à partir d'une fraction d'une proposition de Jeff Huckleberry. En ce sens, certains jeux sont tirés d'ateliers suivi avec des artistes notoires ; Yoyo Yogasmana, Arti Grabowski, Constanza Camelo, Alexis Bellavance, Jeff Huckleberry, Francis O'Shaughnessy et Sylvie Tourangeau. Que ce soit par leurs méthodes pédagogiques, par l'attitude ou par leurs propositions, ils ont tous su participer à cet ouvrage. Également, mon expérience d'assistante universitaire dans différents cours de création, notamment le cours 7ART350 ; Atelier d'exploration interdisciplinaire, m'a permis d'observer les différentes approches pédagogiques proposées par son enseignante, madame Constanza Camelo. Ce travail de production a donc été de rassembler des jeux et de les harmoniser en suivant les préoccupations pédagogiques des enseignant(e)s de niveau secondaire.



La partie qui sert d'introduction est consacrée à l'enseignant(e) pour l'enseignant(e), elle sera davantage justifiée plus loin dans ce chapitre. Cette introduction au monde pédagogique du performatif est construite suivant la forme d'un entonnoir. Un court texte de présentations sommaire du contenu de l'ouvrage ainsi qu'une présentation de l'auteure accueille le lecteur. Par la suite, le cahier fait place à l'approche pédagogique ainsi qu'aux éléments permettant la compréhension du sujet exploité. Une description de ce que sont les sens et composantes du performatif est ensuite expliquée. Cette première partie de l'introduction est davantage vouée à la compréhension du sujet tandis que la seconde se consacre davantage aux informations techniques de l'outil. En effet, la division des jeux y fait ensuite place. Une description sommaire des fiches de jeux performatifs présente tous les éléments qui la composent. Des exemples des différents types de participations, de commentaires ainsi que des matériaux requis y sont finalement inscrits. Pour terminer, les attentes face à l'enseignant(e) font office de conclusion à cette partie.

Les trente-cinq (35) fiches de jeu performatif sont divisées en trois niveaux. Une page de présentation introduit chacun de ces niveaux. Elle est composée d'un court paragraphe descriptif ainsi que d'une table des matières s'appliquant uniquement à cette section. La fiche générale est composée des éléments de base nécessaires à l'enseignement du jeu. Elle est constituée d'informations techniques soit le titre, la durée, le nombre d'élèves, et les matériaux requis. Par la suite, une citation ainsi que l'intention pédagogique y sont présentées. Le dernier bloc de cette fiche est composé d'une mise en contexte, des directives et d'une proposition

de retour réflexif. En bas de page de la fiche générale se trouvent le sens et la composante du performatif. Ils sont situés à cet endroit afin d'en favoriser un coup d'œil rapide. Ces éléments seront expliqués plus loin dans le présent chapitre.

Pour la construction de cet outil pédagogique, j'ai pu bénéficier des conseils de Christine Couture, professeure au département d'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Lors d'entretiens qu'elle m'a généreusement accordés, elle a su me faire bénéficier de son expérience en la matière. La fiche détaillée est le résultat d'un de ses conseils. Effectivement, madame Couture m'a suggéré de monter chacune de mes propositions sous forme de SEAÉ afin de pouvoir constater leurs forces et faiblesses. Ayant trouvé cet exercice fort constructif j'ai décidé de les joindre aux fiches générales considérant qu'elles offraient un complément pertinent à la compréhension et à l'approche des jeux performatifs. Cela m'a permis d'avoir une vue d'ensemble sur toutes les propositions contenues dans cet ouvrage.

La fiche détaillée élabore les éléments de la fiche générale tout en suivant le cadre référentiel classique d'une SEAÉ. Elle justifie sous sept (7) points les liens disciplinaires et multidisciplinaires que l'activité couvre. L'intention éducative, le domaine général de formation, la compétence transversale, la compétence disciplinaire ainsi que la discipline associée constituent ce que j'appelle le bloc programme de la fiche détaillée. Par la suite, une proposition d'évaluation ainsi que les rôles et fonctions de l'enseignant(e) y sont spécifiés.

## **4.2 Rapport avec l'enseignant(e)**

Le contenu de la partie introductive de l'outil pédagogique a été réfléchi pour l'enseignant(e) afin de lui offrir les éléments nécessaires à la compréhension et à l'utilisation du cahier. Disposés dans une linéarité progressive, c'est-à-dire par une lecture en entonnoir, les éléments à considérer afin d'enseigner adéquatement le jeu performatif sont amenés à l'enseignant(e) de façon à ce que chacune des pages l'introduise à la compréhension de la suivante. De même, la division des jeux de la seconde partie de l'outil se fait sous trois niveaux. Elle forme un passage progressif qui va de la rencontre vers la manipulation pour terminer par la création performative, c'est-à-dire une conjugaison des sens et des éléments du performatif à des fins artistiques. Également, ces niveaux font en sorte qu'un enseignant(e) puisse aisément isoler des propositions de jeu et les intégrer graduellement dans son cursus disciplinaire.

Parallèlement au contenu, la forme que prendrait cet outil d'enseignement a commencé à faire partie de mes préoccupations. En effet, il est également important de construire un outil attirant, facile à lire, à manipuler, à ranger et à traîner avec soi. Pour ce faire, plusieurs prototypes ont été construits. Cela m'a permis notamment d'utiliser le cahier en tant qu'enseignante et de confirmer ou d'infirmer les choix matériels et organisationnels de cet outil. L'ordre des jeux, l'index ainsi que plusieurs détails qui, sans cette manipulation physique, n'auraient pas ressurgi à mes yeux. En effet, suite à l'utilisation des fiches de jeux performatifs en contexte scolaire, j'ai pu y inscrire quelques notes personnelles

jugées pertinentes pour mes collègues enseignants. Ces notes sont inscrites à part, au bas des fiches générales sous une typographie différente. J'ai fait le choix de ne pas intégrer certaines de ces notes à la section des directives, car je jugeais que les inscrire au bas de la page créait un rapport de proximité entre l'enseignant(e) et l'auteur. Elles y sont donc inscrites comme des conseils prodigués à l'attention des professeurs.

La mise en page des jeux a été créée favorisant une lecture rapide. Elle a été élaborée par une graphiste professionnelle, ce qui a permis une présentation du contenu aérée, tout en réduisant considérablement le nombre de pages, ce qui en favorise notamment son transport. L'un des principaux défis de cette recherche était d'offrir un outil dont la lecture serait fluide. Pour ce faire, une approche accessible à sa lecture et à son contenu devenait une priorité afin de rendre le sujet de ce cahier moins complexe. En effet, au-delà du jeu performatif pour adolescents, l'outil pédagogique fait également office de travail de médiation entre l'art performance et le milieu éducatif. C'est pour cette raison que l'aspect visuel du document doit attirer l'enseignant(e) et non le repousser par un trop grand nombre de pages, par des informations chaotiques ou par un langage inconnu.

L'approche par SAÉ des jeux performatifs offre un complément d'informations pertinentes à l'enseignant(e). En effet, les enseignant(e)s en arts au niveau secondaire n'ayant jamais suivi de formation pour enseigner le jeu performatif, l'approche par SAÉ les outille grâce à un langage qu'ils connaissent tous. Ainsi, un professeur de sciences peut, s'il le désire, intégrer des

apprentissages dans ce domaine par jeu performatif. D'un autre point de vue, l'enseignant(e) peut également se servir de ces disciplines scolaires pour favoriser la compréhension des directives du jeu performatif. En faisant appel à ses connaissances acquises, l'enseignant(e) créera des repères pour l'élève qui en manifestera le besoin.

C'est par une synthétisation des jeux performatifs en SAÉ que j'ai pu y constater une lacune pédagogique. En effet, la plupart des jeux n'avaient pas de fil conducteur précis ce qui pouvait inévitablement confondre l'enseignant(e) et, par conséquent, désintéresser l'élève. Intégrer les propositions performatives dans un canevas de SAÉ a permis que chaque situation d'apprentissage forme un tout cohérent dans son unicité, mais également dans sa globalité.

Le canevas de la fiche détaillée justifie également sa pertinence dans le fait qu'elle soit construite dans un langage propre à tous les enseignant(e)s formés au Québec. Si le cadre classique de SAÉ est discutable dans plusieurs contextes pédagogiques, je le considère néanmoins efficace dans la présente recherche, car il a pour incidence de rendre le sujet moins complexe. En effet, la perception de l'art performance, en tant que pratique inédite, marginale et non-narrative, peut amener certains enseignants non-initiés dans un état de blocage mental. Il m'a semblé important d'offrir à ces enseignant(e)s un refuge intellectuel par la structure explicative des jeux. Par conséquent, le contenant classique de SAÉ permet à l'enseignant(e) de se sentir à l'aise avec un sujet qui peut lui paraître vertigineux, ce qui en favorise l'ouverture et la compréhension.

### 4.3 Rapport avec l'élève

Dans un autre souci de rendre les propositions limpides tout en restant dans l'ordre du sensible, j'ai créé les sens et composantes du performatif. Les sens du performatif sont développés à partir des cinq sens perceptuels. C'est en utilisant ces sens que l'élève pourra exprimer ses idées artistiques. Ils représentent l'élément à développer à partir du sens original. De la sorte, le sens de la vue est transposé à l'observation, celui du toucher au geste, l'ouïe devient l'écoute, l'odorat représente l'intuition tandis que le goût fait référence au champ lexical de esthétique. Ces sens et composantes du performatif ont été créés à partir des conclusions tirées de mes affiliations théoriques sur l'adolescence, ainsi que sur le performatif.

Pour compléter cette permutation des sens, j'ai sélectionné quelques éléments clés qui constituent le jeu performatif. Ces composantes sont issues tant des recherches sur l'adolescence que des recherches sur l'art performance. Subséquemment, le corps, le temps, l'espace, le risque, l'objet et la présence sont appelés à être combinés aux sens du performatif et ainsi, à faire office de pivot aux propositions performatives du recueil.

J'ai ensuite divisé les jeux en trois niveaux, ce qui favorise une meilleure approche des sens et composantes du performatif. Chacun de ces niveaux offre un passage progressif vers une conception de l'art performance de façon à ce qu'elle demeure propre à tous et chacun. Toujours sous le fil conducteur des sens

et composantes du performatif, les jeux classés sous le premier niveau sont de l'ordre de l'exploration performative. Ce niveau est consacré à des jeux courts en durée et sont très ludiques. Leurs fonctions principales sont de créer un premier lien entre l'élève et les sens et composantes du performatif. Du nombre de dix (10), ils sont faciles à réaliser et offrent une grande marge de variantes possibles. Les jeux de deuxième niveau se veulent des jeux d'exploration performative où l'élève est amené à manipuler les sens et composantes proposés. Ils se pratiquent normalement à l'intérieur d'une période standard au niveau secondaire soit entre soixante (60) et soixante-quinze (75) minutes et sont conçus afin de favoriser un rapport de proximité avec les sens et composantes auxquels ils se rapportent. Les propositions de niveau deux (2) sont plus importantes en nombre. Totalisant quinze (15) jeux, elles constituent la charnière grâce à laquelle l'adolescent peut s'approprier et générer des outils de découverte et de construction identitaire. Les jeux du troisième niveau sont des pistes de créations performatives. Les dix (10) exercices qui y sont présents offrent des propositions de création sous contrainte à partir des sens et composantes du performatif. Ces jeux intègrent les découvertes sensibles et artistiques et servent d'accompagnement à l'adolescent qui souhaite créer à partir de ses apprentissages antérieurs.

Les sens que l'élève est appelé à développer grâce au jeu performatif l'amènent à regarder la vie sous un angle nouveau, ce qui ramène le ludique à des situations de la vie courante. Ainsi, il dégage des outils de résolution positive face à la période expérientielle charnière qu'est l'adolescence. Par le développement d'outils intrinsèques de résolution positive, l'individu adolescent serait en mesure

de transposer ce bagage symbolique dans les futures périodes charnières auxquelles il fera face dans sa vie future.

Parallèlement à cette recherche, j'ai eu l'opportunité d'enseigner le jeu performatif lors d'activités parascolaires dans une école secondaire au premier cycle, pendant une période de deux trimestres. Cette expérience positive d'enseignement m'a permis d'entrevoir les retombées futures de l'outil d'enseignement. De plus, cette expérience pédagogique de terrain a contribué à apporter un regard sensible au caractère enseignable de cette forme d'art tant dans le rapport à l'approche des jeux qu'à l'aspect pédago-didactique de l'outil, ce qui lui confère une approche proximale avec l'élève.

D'un point de vue théorique, les recherches sur la performativité ainsi que les recherches sur les caractéristiques de l'adolescence ont permis de mettre l'individu adolescent au centre des préoccupations lors de l'élaboration des propositions performatives. C'est par la conjugaison des connaissances théoriques et pratiques acquises sur l'adolescence qu'ont pu être construites des propositions de jeux performatifs adaptées aux besoins d'affirmation identitaire des adolescents.

Comme mentionné dans les chapitres précédents, l'adolescence et la synthèse historique de l'*art performance* offrent des caractéristiques similaires. Cette découverte a été essentielle dans cette recherche. Premièrement, les deux vivent des stigmatisations et des préjugés dans la société actuelle. L'adolescent et



l'artiste performeur ont également quelques caractéristiques communes dans ce qui les habite généralement, soit le goût du risque, l'esprit de provocation, de détournement, de confrontation, de dénonciation et de transgression d'une situation. Certes, ces caractéristiques ne s'appliquent pas toutes forcément à tous les adolescents et à tous les artistes performeurs, il s'agit ici de caractéristiques générales.

Ces caractéristiques sont intégrées de façon plus subtile dans l'outil pédagogique. Premièrement, les directives de jeu laissent beaucoup d'espace à la transgression et au détournement, c'est d'ailleurs ce que je souhaite personnellement. Deuxièmement, le risque se trouve sous plus d'un angle. La liberté et la confiance en soi que nécessite le détournement d'une consigne peuvent constituer une prise de risque. De plus, l'introspection que demandent certains jeux en est également une. L'approche pédagogique du jeu permet l'exploration et la prise en charge individuelle afin de réaliser l'exercice demandé. Contrairement au théâtre, l'élève ne peut s'exprimer au travers un personnage et vivre des émotions en faisant appel à son empathie. Les ateliers performatifs exigent que l'élève se commette et assume au grand jour ce qu'il est dans son émotivité et dans ses conceptions de la vie. Cela constitue, selon moi, une grande prise de risque étant donné que les élèves sont des adolescents et que la plupart d'entre eux ressentent un désir paradoxal d'authenticité et d'uniformité. Ce caractère d'authenticité et de prise de risque se retrouve également à plusieurs reprises dans la synthèse historique de l'*art performance* élaborée dans le chapitre sur ce sujet.

L'outil pédagogique a plusieurs points saillants. Premièrement, il est construit pour un travail avec des adolescents à partir d'une recherche-crédation sur l'adolescence. Ce dernier est au centre de ce travail. Deuxièmement, la composition des jeux laisse beaucoup d'espace à la créativité. Créés dans l'optique que l'adolescent est un individu en développement de savoirs et d'identité, les propositions font appel à des combinaisons précises d'éléments d'apprentissages, soit la résolution de problème, l'expérience et le jeu.

Ces approches pédagogiques font en sorte que l'élève développe sa confiance en lui, car il apprend ainsi à assumer les choix qu'il est amené à faire. Par la suite, il développe son autonomie et son sens des responsabilités, car ses choix lui feront faire nécessairement des erreurs dont il devra trouver les issues par lui-même, et ce, par l'usage de sa créativité. Cette confiance en lui qu'il est amené à construire pousse l'adolescent à développer une confiance en l'autre et, par conséquent, un respect de soi et de l'autre. Cela entraîne également un esprit de tolérance de l'autre dans sa différence, car il pourra se nourrir de ses différences lors des présentations de fin de jeu. En ce sens, les éléments qui constituent le jeu performatif font de ce dernier un bon outil pour former des adultes conscients de demain car ils font intégralement partie du champ lexical de la maturité émotionnelle.

En effet, c'est par la reprise de situations de la vie courante que l'élève est amené à la détourner, que ce crée une situation de jeu d'apprentissage.

L'utilisation d'objets issus du quotidien dans ce contexte permet de sortir de la vie de tous les jours. Ainsi, se produit une expérience ludique rassemblant deux intersubjectivités différentes, c'est-à-dire celle de l'élève et de son enseignant(e).

La stratégie pédagogique qu'emprunte l'outil d'enseignement fait appel à la dimension cognitive de l'élève. Dans sa visée de faire partie des apports à la construction et à la définition identitaire de l'adolescent, elle développe l'unicité de la personne et ce, en travaillant sur les bases affectives des élèves. En ce sens, elle tire ses orientations de différentes méthodes et courants pédagogiques dont la pédagogie différenciée et la méthode de la découverte. Cette dernière s'applique autant à l'élève qu'à son enseignant(e), car les essais et erreurs qu'elle suppose génèrent un apprentissage sur l'autre pour chacun des camps. Ainsi, l'enseignant(e) perd son masque de maître et devient un exemple d'adulte en qui l'adolescent peut s'identifier.

Cette visée pédagogique fait en sorte que l'enseignant(e) doit absolument s'adapter à l'unicité de ses élèves, ce qui entraîne l'abandon de certains dispositifs d'enseignement. Quoique ces dispositifs puissent se montrer efficaces, il demeure qu'ils ont pour conséquence de formater l'élève à une seule façon d'apprendre. Quant au jeu performatif, il fait appel aux savoirs procéduraux de l'apprentissage en puisant sa source à même l'individu, car la nature de cette forme d'art est de déstabiliser les structures de la pensée.

En ce sens, le jeu performatif crée des ambiguïtés, des contradictions et des incertitudes. Trois éléments avec lesquels l'adolescent sera amené à jongler dans sa future vie d'adulte et ce, au quotidien. C'est en sortant tous ces systèmes qui l'habitent déjà de l'ordinaire avec des objets qui font partie de ce même quotidien que l'adolescent peut générer des métaphores *méta-langagières* favorisant sa construction identitaire.

## CONCLUSION

La problématique de cette recherche s'est en partie résolue dans la définition des concepts clés qui la composent. L'adolescence, dans sa perception occidentale, est une étape du développement humain relié à une conflictualité. Si certains adolescents vivent ce conflit discrètement, il demeure qu'une grande partie de ceux-ci ressent un profond besoin de se définir au point de vue identitaire. Souvent caractérisée par des prises de risque, cette quête de soi peut trouver écho dans la pratique performative.

Le jeu performatif est un concept issu d'une transposition des éléments caractéristiques de l'art performance sous la forme pédagogique du jeu. Ces traits saillants sont extraits de la période avant-gardiste de l'art où les expérimentations artistiques de l'époque sont considérées en partie responsables de la naissance de l'art performance.

La forme pédagogique du jeu est justifiée par une longue lignée de penseurs de l'éducation lui attribuant toutes les conditions nécessaires à l'apprentissage. Le champ expérientiel qu'offre le jeu permet à l'élève le pratiquant de s'engager dans une réflexion où les limites des possibilités sont définies par l'audace et la créativité de l'élève.

Le caractère enseignable du jeu performatif à un groupe d'adolescents justifie sa pertinence par ses dimensions introspectives et ludiques qu'il peut

engendrer. Il favorise une prise de conscience de soi chez l'adolescent, ce qui contribue à sa construction identitaire. L'apport créatif et l'incitation au détournement créent une zone qui permettent à l'adolescent d'extérioriser, par l'entremise d'un langage dont il est lui-même l'auteur, ce qu'il est. En ce sens, je crois que la pratique du jeu performatif comble cette lacune dans la responsabilité de l'école québécoise à favoriser le développement du savoir-être chez ses élèves.

Le lien que les jeux performatifs créent avec la vie courante amène l'élève à affronter de façon plus sensible de possibles situations problématiques futures. Par l'entremise de ces expériences à la fois ludiques et sensibles, l'élève peut prendre conscience de sa valeur en tant qu'individu et ainsi, occuper une place positive dans le monde.

Je crois que cet outil d'enseignement peut contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle chez l'adolescent par la connaissance de soi, du respect de soi et des autres, et de l'acceptation sociale que cette rencontre génère. Le jeu performatif est un terreau fertile aux valeurs plurielles de l'ordre du vivre ensemble chez les futurs adultes de la société québécoise.

Les trente-cinq (35) propositions de jeux performatifs de l'outil d'enseignement issu de cette recherche constituent un véritable cadre référentiel pour ce qui est de la pédagogie de l'art action adressée aux adolescents québécois. Ce cahier réunit les éléments théoriques et pratiques tant sur le

concept de l'adolescence que sur le performatif, en dégageant ainsi les conditions de son enseignement.

Cette stratégie pédago-didactique a des limites. L'une d'entre elle repose sur le lien de proximité qui doit être établi entre l'enseignant(e) et son élève. En ce sens, les classes de jeu performatif doivent être composées d'un nombre d'élèves réduits. Une classe « régulière » de niveau secondaire peut compter jusqu'à 29 élèves, il devient ardu pour l'enseignant(e) de développer et d'entretenir ce lien. Également, ce ratio élèves-classe engendre également une problématique au niveau de l'espace. Certains jeux de l'outil d'enseignement requièrent un lieu plus grand. Notamment, dans le jeu FDF où l'élève explore différentes façons de dérouler un ruban adhésif, il est fréquent que certains d'entre eux extrapolent leurs mouvements jusqu'à prendre l'espace de quatre élèves. Pareillement au cas de l'art dramatique, une classe dédiée au jeu performatif doit être spacieuse et accueillir des groupes d'élèves au nombre restreint afin de maximiser l'efficacité de son enseignement.

Par contre, l'élève qui bénéficie de ce type d'enseignement est amené à travailler le caractère unique de sa personne. Ainsi, il caractérise sa pensée et sa façon de voir les éléments de la vie courante qui l'entourent. L'apport créatif engendré par l'utilisation hors normes des objets issus du quotidien peut faire en sorte que l'élève réfléchisse en dehors des cadres établis les différentes situations qu'il sera amené à vivre dans le futur. En utilisant des objets du quotidien à des fins créatives, il apprend à utiliser sa créativité lors de situations quotidiennes.

Cette recherche peut également s'avérer un point de départ pour d'éventuels approfondissements sur le sujet et ainsi, générer son évolution. Quoique cette recherche émerge d'une lacune du système d'éducation actuel, il demeure qu'elle veut s'y insérer en le dynamisant. Par conséquent, elle reconnaît sa valeur dans une société.

La principale portée de cette recherche résulte d'une éventuelle suite d'éléments issus du jeu performatif. Par cette pratique, l'élève développe sa créativité, ce qui favorise son autonomie. De ce fait, il est à même de résoudre, de façon pertinente, les problèmes auxquels il fait face ce qui entraîne une résolution positive des conflits intérieurs qui l'habitent. Grâce à cela, il développe sa confiance en lui et en l'autre. À cet égard, l'élève peut construire sa propre dimension du vivre-ensemble tant dans son intériorité que dans son extériorité.



## **ANNEXES**

## Annexe 1

2014- Impérative gauche,

*Trajet remis aux participants. Cette feuille était déjà à leur place lorsqu'ils se sont présentés au local de classe pour assister à la présentation de mon travail.*

### Pour la performance de Marilou. Trajet à suivre :

À partir de la porte du local A1-1050 :

- Faire vingt (20) pas vers l'est.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.
- Faire deux (2) pas vers le nord.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.
- Descendre dix (10) marches vers l'ouest.
- Faire quatre (4) pas vers l'ouest.
- Descendre onze (11) marches vers l'ouest.
- Faire cinq (5) pas vers l'ouest.
- Pivoter d'un quart (1/4) vers la droite.
- Faire vingt quatre (24) pas vers le nord.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la gauche.
- Faire 30 pas vers le nord-ouest. Attention, bien ouvrir la porte entre le cinquième et le sixième pas.
- Faire trente quatre (34) pas vers le nord.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la gauche.
- Faire huit pas vers le nord-ouest.
- Monter six (6) marches vers nord-ouest.

- Faire un (1) pas vers le nord-ouest.
- Pivoter de trois **huitièmes** (3/8) de tour vers la droite. - Faire un (1) pas vers l'est.
- Monter vingt (20) marches vers l'est.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.

- - Utiliser le bois devant vous pour produire un son (libre).
- - Diriger le regard vers la droite.
- - Diriger le regard vers le bas.

- Lire la consigne. ARRÊT #1

- 
- Ouvrir la porte.
  - Faire quatre (4) pas vers l'est.
  - Monter treize (13) marches vers l'est.
  - Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite.
  - Faire quatre (4) pas vers le sud.
  - Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite.
  - Monter treize (13) marches vers l'ouest.
  - Faire trois (3) pas vers l'ouest.
  - Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la gauche. - Ouvrir la porte.
  - Faire cinq (5) pas vers le sud-ouest.
  - Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite
  - Faire quatre (4) pas vers le nord-ouest
  - Pivoter d'un demi (1/2) tours vers la droite.
  - Plier les genoux.
  - Déplier les genoux.
  - Faire cinq (5) pas vers le sud-est
  - Pivoter d'un huitième (1/8) de tours vers la gauche. - Lire la consigne devant vous.

-----ARRÊT #2-----

- Faire dix (10) pas vers l'est.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.
- Faire quatre (4) pas vers le nord.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.
- Faire trois (3) pas vers l'ouest.
- Ouvrir la porte.
- Faire trois (3) pas vers l'ouest.
- Descendre treize (13) marches vers l'ouest.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite. - Faire trois (3) pas vers le nord.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite. - Faire un (1) pas vers l'ouest.
- Descendre treize (13) marches vers l'est.
- Faire trois (3) pas vers l'est.

- Ouvrir la porte.
- Faire un (1) pas vers l'est.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la droite. - faire quinze (15) pas vers le sud-est.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la droite. - Faire vingt-six (26) pas vers le sud.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la droite.
- Faire onze (11) pas vers l'ouest.
- Regarder à gauche.
- Faire trente-sept (37) pas vers l'ouest.
- Pivoter d'un quart (1/4) vers la gauche.
- Faire vingt-deux (22) pas vers le sud.
- Pivoter d'un quart (1/4) vers la droite.
- Faire quatre (4) pas vers l'est.
- Pivoter d'un quart (1/4) vers la droite.
- Identifier le casier 1-316.
- Ouvrir le casier et exécuter la consigne.

#### ----- ARRÊT #3

- Retourner au casier 1-316.
- Faire trente-huit (38) pas vers l'est.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche. - Faire trois (3) pas vers le nord.
- Ouvrir la porte.
- Faire un (1) pas vers le nord.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la droite. - Faire quatre (4) pas vers le nord-est.
- Pivoter d'un huitième (1/8) de tour vers la gauche. - Descendre douze (12) marches vers le nord.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.
- Faire quatre (4) pas vers l'ouest.
- Pivoter d'un quart (1/4) de tour vers la gauche.

## Annexe 2

2014- *Faire écho*. Mots recueillis en espionnant les conversations des usagers du milieu universitaire de Chicoutimi. Au-delà de 500 mots ont été retenus et transposé sous leur forme nominale afin d'être transcrits sur des blocs de bois.

Absence			
Absolu	Atome	Caractère	Début
Abstraction	Axe	Carapace	Défaut
Absurdité	Balance	Carburant	Désir
Abus	Balise	Caresse	Développement
Académisme	Banque	Carte	Discours
Accent	Bataille	Cauchemar	Douceur
Acharnement	Baume	Cause	Durabilité
Acquis	Béance	Cerne	Droit
Acte	Béatitude	Cerveau	
Action	Beauté	Chagrin	Ébauche
Activité	Béguin	Chaîne	Éclosion
Actualité	Bémol	Chance	Échec
Adage	Berceau	Charge	Écho
Addiction	Besoin	Charme	Écoute
Adolescence	Bijou	Chemin	Écrin
Adresse	Bloc	Choc	Effort
Adulation	Bleu	Chute	Enfant
Adversaire	Blessure	Cible	Engagement
Affect.	Bois	Cicatrice	Ego
Affection	Bonheur	Code	Enjeux
Affiche	Bosse	Cœur	Élan
Age	Boucle	Collectif	Entente
Agilité	Bravoure	Compétence	Espace
Agressivité	Branche	Complexité	Espoir
Ambiance	Brillance	Compte	Esprit
Amorce	Brique	Conduite	Essence
Amour	Brillance	Conflit	Étau
Anatomie	Brigade	Confiance	Étui
Ancre	Brise	Confusion	Évolution
Anonymat	Brisure	Connaissance	Expérience
Appareil	Bruit	Conscience	Extension
Appât	Bulle	Contexte	Famille
Appropriation	Cache	Contexte	Figure
Arme	Cadence	Contrat	Fin
Arrêt	Cadre	Contrôle	Fonction
Artisan	Cadran	Convention	Forme
Aspect	Calme	Conviction	Flexibilité
Astuce	Camp	Corps	Fluidité
Attache	Canevas	Danse	Formule
Attente	Capital		Fulgurance

Futur	Mission	Orbite	Perfection
Frustration	Mobilité	Ordre	Performance
Gain	Mode	Organisme	Périmètre
Geste	Modèle	Orgueil	Période
Hasard	Moment	Orientation	Permanence
Héritage	Morale	Origine	Permis
Identité	Mort	Pacte	Permission
Impact	Mouvement	Page	Persécution
Impermanence	Mur	Pain	Persévérance
Information	Musique	Paix	Personnalité
Instinct	Nacre	Palais	Personne
Instrument	Naissance	Pâleur	Perspective
Intégrité	Narration	Palier	Perte
Intention	Nature	Panache	Perturbation
Interdit	Néant	Panorama	Peur
Issue	Nectar	Pansement	Phare
Langage	Négatif	Pantin	Philosophie
Langue	Nerf	Papier	Phobie
Lendemain	Neutralité	Parade	Phrase
Lenteur	Névrose	Paradoxe	Pièce
Limites	Nid	Paraître	Pied
Machine	Niveau	Parallèle	Pierre
Magie	Noblesse	Paralysie	Pigment
Maigreur	Noirceur	Parcours	Piqûre
Maille	Nombre	Parent	Pirate
Maison	Note	Paresse	Piste
Maladie	Notion	Parfum	Place
Malchance	Norme	Pari	Plage
Malheur	Nouveau	Paroi	Plaisir
Manipulation	Noyau	Parole	Plan
Manque	Nuance	Partage	Planète
Manuel	Nuage	Particule	Pleur
Maquillage	Oasis	Parure	Pli
Marque	Objet	Passage	Plume
Massacre	Obligation	Passé	Pluriel
Mécanique	Obscurité	Passerelle	Poème
Mécanisme	Obstacle	Passion	Poète
Médiateur	Odeur	Passivité	Poésie
Méfiance	Offre	Patience	Pommade
Mémoire	Ombre	Péché	Pont
Menace	Onguent	Pédagogie	Position
Ménage	Opacité	Penchant	Positif
Mer	Opération	Pendule	Possibilité
Méthode	Opinion	Penseur	Posture
Meute	Opportunité	Pensée	Poumon
Milieu	Opposition	Percussion	Poursuite
Miroir	Option	Perdition	Pouvoir

Praticien	Récit	Roche	Stade
Préavis	Récolte	Roi	Stimulation
Présage	Récompense	Rôle	Style
Présence	Reconnaissance	Roue	Sublime
Prévention	Reconstruction	Rouille	Substitut
Prothèse	Recours	Routine	Sueur
Protocole	Recueil	Ruban	Sûreté
Proverbe	Redondance	Ruche	Surface
Prière	Redoux	Rudiment	Survie
Primaire	Réel	Rugosité	Symbolique
Principe	Reflet	Ruine	Système
Priorité	Reflex	Ruse	Tabou
Prix	Réflexion	Rythme	Tâche
Processus	Réforme	Sable	Taille
Prochain	Refuge	Sacrifice	Tarif
Produit	Refus	Saison	Teinte
Profil	Regard	Salaire	Témoin
Profondeur	Régime	Santé	Temps
Progrès	Région	Sagesse	Tendresse
Projet	Règle	Saison	Tentation
Proximité	Règlement	Sang	Terrain
Pudeur	Regret	Sarcasme	Tête
Pulpe	Regroupement	Satin	Terre
Pulsion	Relâche	Saveur	Théorie
Qualité	Relation	Savoir	Toile
Quantité	Relève	Science	Tonnerre
Quartier	Relief	Sel	Travail
Question	Remède	Séparation	Transgression
Questionnement	Rencontre	Sens	Unicité
Quête	Renfort	Signification	Union
Quotidien	Repas	Singularité	Univers
Race	Répercussion	Social	Usage
Raideur	Repos	Société	Usine
Rançon	Retour	Soif	Utilité
Rang	Rêve	Soir	Vacarme
Rapidité	Richesse	Solution	Vague
Rappel	Ride	Sommet	Valet
Rareté	Rien	Son	Valeur
Ravage	Rigidité	Souffle	Veille
Ravin	Rigueur	Souffrance	Venin
Rayon	Rime	Soupape	Vent
Réaction	Rire	Soustraction	Vengeance
Réalisme	Rite	Spectacle	Verset
Réalité	Rituel	Splendeur	Vertige
Rebours	Rivalité	Spirale	Verbe
Réception	Rive	Sport	Veine
Recherche	Rivière	Stabilité	

### Annexe 3

Chicoutimi, le 1 février 2015,

Objet : Consentement à communication et à diffusion d'image

Par la présente, j'autorise Marilou Desbiens, étudiante à la maîtrise en arts à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), à diffuser les résultats et les images du travail de co-crédation que nous avons réalisés dans le cadre de son cours 7ART817, Production en art, qu'elle suit dans ce présent trimestre.

Je suis consciente et j'approuve tout type de communications de cette œuvre, X, dont je lui cède les droits.

Signé à Saguenay

Le 01-02-2015

Lilia Desbiens

Signature

LILIA DESBIENS

Nom et Prénom en lettres moulées



## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages imprimés :

AUSTIN John Langshaw. *Quand dire, c'est faire*, Paris, Édition du Seuil, 1962.

CHOMSKY Noam, *Pour une éducation humaniste*, Paris, Édition de l'herne, 2010.

CHOMSKY Noam, *Le langage et la pensée*, Paris, Édition Payot et Rivages, 2006.

CLOUTIER Richard. *Psychologie de l'adolescence*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Édition Gaetan Morin, 1982.

DEWEY, John. *L'art comme expérience*, Édition française, Carbondale, Édition Tractatus & Co, 2005.

ERIKSON Erik. *Adolescence et crise*, La quête de l'identité, France, Édition Flammarion, 1972.

GAUTHIER Clermont. TARDIF, Maurice. *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 2005.

GOLDBERG Roselee. *La Performance. Du futurisme à nos jours*. 2<sup>e</sup> édition, Paris, Éditions Thames & Hudson, 2012.

HUIZINGA Johan. *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris, Édition Gallimard, 1951.

JEFFREY Denis, LACHANCE Jocelyn, LE BRETON David. *Penser l'adolescence*. Paris, Édition des Presses Universitaires de France, 2016.

LA CHANCE Michaël, MARTEL Richard. *Index du performatif*. Québec, Édition Intervention, 2013.

LACHANCE Jocelyn. *Socio-anthropologie de l'adolescence*; lecture de David Le Breton. Québec, Presse de l'Université Laval, 2012.

LE BRETON David. *La sociologie du corps*. Paris, Édition des Presses Universitaires de France, 1992.

MERLEAU-PONTY Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Éditions Gallimard, 1945.

MONTAIGNE Michel. *Œuvres complètes*. Genève, Éditions Famot, 1976.

MORAIS Sylvie. *Expérience du corps et création artistique*. Dans « Éprouver le corps. Corps appris, corps apprenant ». Paris, Éditions Erès, 2016.

MORIN Edgar *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*. France, Édition Actes Sud | Play bac, 2014.

MORIN Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Édition du seuil, Nouvelle édition, 2000.

MOUNIN, Georges. *Poésie et société*. 2<sup>e</sup> édition, Paris, Édition des Presses Universitaires de France, 1962 (édition de 1968).

SCHECHNER Richard. *Performance studies: an introduction*, New-York, Édition Routledge, 2002.

SIOUI DURAND Guy. *L'art comme Alternative. Réseaux et pratiques d'art parallèle au Québec 1976- 1996*, Québec, Éditions Intervention, 1997.

#### **Articles de revues :**

ARSEM Marilyn. « L'enseignement de l'*art performance* », Inter Art Actuel, Québec, Édition Intervention, No 116.

BARTH Britt-Mari. « Jerome Bruner, l'enfant en quête de sens », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

BLANQUER Jean-Michel, « Edgar Morin, relier les savoirs pour apprendre à vivre », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

BROSSARD Michel. « Lev Vygotski, le rôle des interactions », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

CARRÉ Philippe. « Albert Bandura et l'autoefficacité », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

FOURNIER Martine. « Confucius, maître de sagesse », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

FOURNIER Martine. « Maria Montessori, les voies de l'autonomie », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

HALPERN Catherine. « John Dewey, éduquer par l'expérience », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

LEPELTIER Thomas. « Gaston Bachelard, apprendre de ses erreurs », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

MANENT Pierre, « Montaigne, enseigner à vivre », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

MARMION Jean-François, « Donald Winnicott, grandir par le jeu », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

MARMION Jean-François, « Howard Gardner, à chacun son intelligence », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

MINOIS George. « Platon, premier théoricien de l'éducation », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

MORÉRE Pierre. « John Locke, l'élève est une page blanche », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

OTTAVI Dominique. « Les évolutionnistes, penser le développement », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

TORRENS, Valentin. « La pédagogie de l'action », Inter Art Actuel, Québec, Édition Intervention, No 116.

TORRENS Valentin. *How we teach performance art, University courses and workshop syllabus*, États Unis, Édition Valentin Torrens, 2014.

SOËTARD Michel. « Comenius, se cultiver et cultiver les autres », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

SOËTARD Michel. « Rousseau, les rêveries d'un pédagogue imaginaire », Les grands dossiers des sciences humaines, Auxerre, Éditions sciences humaines, No 45.

TOURANGEAU, Sylvie. « Qu'est-ce que la pratique de l'art performance s'invente pour vivre ? », Inter Art Actuel, Québec, Édition Intervention, No 116.

### **Articles web :**

PAQUETTE Linda. « Les sports extrêmes et la prise de risques chez les adolescents : approche biopsychosociale », Psychologie Québec, Volume 33, No 1. [http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/2Dossier\\_1.pdf](http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/2Dossier_1.pdf)

